А. Н. Джуринский

Теория и методология истории педагогики и сравнительной педагогики. Актуальные проблемы

Издательство Прометей

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

В монографии члена-корреспондента Российской Академии образования, доктора педагогических наук, профессора МПГУ анализируются методологические вопросы истории педагогики и сравнительной педагогики: объекты и предметы исследования, цели, задачи, функции, социокультурные и философские подходы, понятийно-терминологический аппарат, методы исследования, взаимосвязи с другими науками и др.

Монография адресована исследователям, преподавателям, студентам, всем работникам образования.

- Александр Наумович Джуринский
  -
  - Введение
  - 1. История педагогики как наука
  - 2. Концептуализация сравнительной педагогики
  - 3. Междисциплинарность сравнительной педагогики
  - 4. Сравнительная педагогика и мультикультурализм
  - Вместо заключения
  - Источники и литература

Александр Наумович Джуринский
Теория и методология истории педагогики и сравнительной педагогики. Актуальные проблемы

© А. Н. Джуринский, 2014
© Издательство «Прометей», 2014

Введение

Приступая к научному исследованию, трудно, а порой невозможно, рассчитывать на успех, не владея теорией и методологией изучения поставленных проблем. Руководствуясь такой (в общем очевидной) мыслью автор намерен поделиться с коллегами размышлениями, накопленными при издании серии монографий, учебников, научных статей по истории педагогики, сравнительной педагогике, проблемам образования в многонациональном социуме, преподавании сравнительной педагогики и истории педагогики в отечественных и зарубежных университетах, посвящении в эти науки студентов, аспирантов, магистрантов и докторантов.

Монография посвящена анализу научных принципов, методологических инструментариев одних из важнейших отраслей педагогической науки: истории педагогики и сравнительной педагогики, а также научной платформы сопоставительного исследования образования в многокультурном социуме.

Совершенствование теории и методологии историко-педагогического исследования значимо в свете необходимости учета историко-педагогического наследия в контексте модернизации российского образования. Поиск эффективных педагогических решений предполагает обращение к историческому опыту педагогики. Речь идет о тщательном и объективном изучении генезиса теории воспитания и обучения: отмирания устарелого и зарождения нового в педагогических идеях, концепциях, программах, формах и методах воспитания и обучения.

Владение теорией и методологией историко-педагогической науки необходимо при обращении к истории магистральных направлений реформ мировой и отечественной образовательной системы и входящих в них типов учреждений; интерпретации истории достоинств и недостатков осознанных действий в сфере воспитания и обучения; воспитании пространственно-временного педагогического мышления, использовании полученных знаний в практической педагогической деятельности, выработке объективного, критического, творческого отношения к историческому и современному педагогическому опыту.

Научные подходы к важнейшим этапам истории мировой и российской педагогики позволяют выявлять корреляции педагогики и образования и определенных социальных, культурных пространств; характер преемственности

педагогического знания и образования: хронологические рубежи эволюции педагогических идей и учений; делать обоснованные объективные выводы и обобщения относительно историко-педагогического наследия.

Методология и теория историко-педагогического исследования предназначены для анализа эволюции мировой педагогики, ее становления – от эмпирического осмысления воспитательной деятельности, служения богословию и философии до статуса самостоятельной науки. Приверженность научной теории и методологии дает возможность анализировать историю педагогики как знаменатель культурных, политических, религиозных и иных социальных интересов, как следствие тесной взаимосвязи педагогической мысли и практики школьного дела, когда победы или поражения социальных, политических, педагогических идей, концепций, теорий оборачивались успехами или неудачами педагогики и образования.

Советская историко-педагогическая наука опиралась на определенные теоретико-методологические установки: марксистской философии, коммунистической партийности, историзма, системности. История педагогики изучалась как целостное, обладавшее внутренней логикой, диалектически противоречивое явление в контексте череды обладавших конкретно-историческими особенностями социально-экономических формаций, как идейная надстройка производительных сил и производственных отношений, следствие борьбы социальных классов.

С конца 1980-х гг. эти исходные исследовательские позиции подверглись значительному пересмотру. Была поставлена под сомнение тотальная политическая идеологизация истории педагогики. Критиковался апологизаторский подход к советской педагогике и школе. Предлагалось переосмыслить периодизацию истории педагогики, отказавшись от предлагаемой в виде аксиомы трактовки октябрьского переворота 1917 г. как эпохального события, повлиявшего исключительно положительно на дальнейшее развитие отечественной и мировой школы и педагогики. Предложен логический (проблемный) метод, ориентировавший на изучение преимущественно истории педагогической теории.

В современной отечественной историко-педагогической науке сохранено многое, что накоплено советскими учеными. В то же время обновлены установки относительно цели, методологии изучения истории педагогики и образования, классификации, периодизации, преемственности историко-педагогического знания, истории педагогики и образования как учебного

предмета, актуализируется тематика историко-педагогических исследований.

Современная российская наука трактует историю педагогической мысли и образования в ином, чем в советское время, методологическом ключе. Педагогическая мысль сбросила монополию марксистско-ленинского учения как единственно возможного идеологического обоснования при анализе историко-педагогического процесса. Сохранив такие важные методологические принципы, как объективность, историзм, социальный подход, системность, диалектическое видение историко-педагогического процесса, историко-педагогическая мысль одновременно наполнила эти принципы в значительной мере иным содержанием. Сформулирован также ряд новых методологических установок.

Не менее актуально в свете реформ российского образования обращение к теории и методологии сравнительно-педагогических исследований. Педагогическая компаративистика позволяет применять педагогику в качестве важнейшего инструмента достойной жизни человека, как науку, которая нуждается в постоянной и бережной корректировке, при сохранении целесообразных традиций и внедрении эффективных инноваций.

Есть убедительные основательные критерии, атрибуты и признаки сравнительной педагогики как крупной научной отрасли и структурной единицы в системе педагогического знания. Сравнительная педагогика располагает собственными объектом, предметом, понятийно-терминологическим аппаратом, целью и задачами, выполняет особые функции, опирается на специфические методы, одержит корпус оригинальных идей и концепций. Вместе с тем процесс оформления сравнительной педагогики как науки отнюдь не завершен.

Остается дискуссионным вопрос о характеристиках научного статуса сравнительной педагогики. До сих пор в научном сообществе нет согласованного понимания сравнительной педагогики как области познания. Сравнительная педагогика при поиске собственной научной ниши стоит перед тройным вызовом: анализа педагогических идей и практик, прогнозирования возможных решений и внедрения найденных решений. В ответах на такой вызов существуют во многом полярные точки зрения.

Нарастает злободневность теоретико-методологического обоснования в рамках сравнительной педагогики проблем образования в многонациональных социумах. Объективная данность современного общества и образования – усложнение феномена мультикультурализма. Абсолютное большинство современных государств не являются гомогенными в этническом

и культурном измерениях. Вследствие массовой иммиграции формируются новые субкультуры. В мире нарастает взаимопроникновение культур. Облегчается доступ к ценностям культур разных цивилизаций. Формируется многозначная идентичность представителей тех или иных сообществ, которая приобретает полифонический характер в этническом, религиозном, светском и иных измерениях.

Научное осмысление реалий и перспектив образования в многокультурном социуме – актуальное направление исследований сравнительной педагогики на пороге 3-го тысячелетия. В сравнительной педагогике растет интерес к ценностям различных цивилизаций и культур. Проблемы, обусловленные культурными и этническими различиями, становятся приоритетными для сравнительной педагогики. Имеется в виду потребность цивилизаций Запада и Востока строить образование на принципах интеграции, взаимодействия.

Сравнительная педагогика, занимаясь исследованиями возможностей путем образования преодоления противостояния субкультурных групп в многонациональном социуме, выполняет важную социальную миссию по инициации межкультурного диалога, будучи научным инструментом создания демократического и гуманного социального климата, гармонизации отношений различных цивилизационных типов. Сравнительная педагогика изучает перспективы образования на основе диалога, приобщения к мировой и иным культурам через понимание особенностей обладающих неповторимыми достоинствами и ценностями макрои субкультур.

Сравнительная педагогика должна давать ответы на широкий круг научных вопросов педагогической деятельности в мультикультурной среде – от выработки и реализации демократических идеалов до внедрения адекватных программ, форм и методов воспитания и обучения. Обосновывается модернизация воспитания и обучения путем приобщения к традициям субкультур, трансформации доминирующей культуры как базы образования за счет иных культурных ценностей.

1. История педагогики как наука

1.1. Исторический экскурс. Впервые педагогический материал становится частью научных исторических исследований в XIX в. С тех пор история мировой педагогики становится постоянной и неотъемлемой дисциплиной в корпусе педагогических наук.

Вклад в методологию советской и постсоветской историко-педагогической науки внесли несколько поколений ученых. К первому из них относятся исследователи 1920–1930-х гг.: А.О. Готалов-Готлиб, П.Н. Груздев, Е.Б. Комаровский, Н.А. Константинов, Н.К. Крупская, Е.Н. Медынский, А.П. Пинкевич, И.Ф. Свадковский, В.Я. Струминский, В.Н. Шульгин и др. *(Готалов-Готлиб А.О. (1941); Крупская Н.К. (1940)*.

Вслед за ними после Великой Отечественной войны сложилась новая школа историков педагогики: З.И. Васильева, С.Ф. Егоров, Е.И. Зейлигер-Рубинштейн, В.М. Кларин, А.И. Пискунов, З.И. Равкин, К.И. Салимова, И.А. Соловков, Л.А. Степашко, М.Ф. Шабаева и др. *(Егоров С.Ф. (2000); Пискунов А.И. (1977); Пискунов А.И. (1964); Равкин З.И. (1986); Современные трактовки предмета истории педагогики (1996; Шабаева М.Ф. (1971)*.

Очередная генерация теоретиков истории педагогики заявила о себе в 1970–1980-х гг.: Б.М. Бим-Бад, А.Н. Джуринский, Э.Д. Днепров, М.Н. Кузьмин, Е.Г. Осовский, Ф.А. Фрадкин и др. *(Джуринский А.Н. (2005); Джуринский А.Н. (2011); Djourinski A. (1992); Днепров Э.Д. (1988); Кузьмин М.Н. (2010); Теоретико-методологические вопросы истории педагогики (1986)*.

В Советском Союзе во 2-ой половине прошлого века методологические проблемы истории педагогики оказались предметом постоянных дискуссий. Тематика истории педагогики становилась титульной на нескольких научных конференциях и встречах *(Актуальные проблемы современной педагогики в историческом освещении (1989); История педагогики на современном этапе (1970);Проблемы историко-педагогической науки (1957)*.

На рубеже XX–XXI вв. в историко-педагогическую науку обогатили ученые, чье творчество пришлось в основном на постсоветское время: В.Г. Безрогов, В.И. Блинов, М.В. Богуславский, А.Н. Копыл, Г.Б. Корнетов, М.А. Лукацкий и др. *(Актуальные проблемы истории педагогики (2004); Богуславский М.В. (2007); Всемирный историко-педагогический процесс; концепции, модели, историография (1996); Историко-педагогические*

исследования и проблемы стратегии развития современного отечественного образования (1993; Копыл А.Н. (2004); Корнетов Г.Б., Лукацкий М.А. (2013); Проблемы истории педагогики и современность (1991); Современные проблемы историко-педагогических исследований (1992).

1.2. Объект. Объект истории мировой педагогики многослоен и обширен. В нем усматриваются несколько переплетающихся сфер. Во-первых, всеобщая история человечества. Во-вторых, воспитывающийся человек, во имя которого выстроена динамичная панорама педагогических идей и теорий, написаны многочисленные трактаты. В-третьих, историческая динамика социальных институтов, в ряду которых находятся образовательные и воспитательные структуры. В-четвертых, генезис материальной и духовной культуры. И, наконец, в-пятых, собственно развитие теории и практики воспитания и обучения. В итоге, можно утверждать, что история педагогики является одновременно не только педагогической, но и исторической, антропологической, социальной, культурологической наукой.

Взаимосвязь общей педагогики и истории педагогики порождает значимость и уникальность объекта историко-педагогических исследований. Объект изучения истории педагогики вследствие этого состоит в научном осмыслении генезиса педагогики, воспитания и обучения в контексте не только разнообразных педагогических знаний, но и исследований по философии, гражданской истории, культурологии, социологии, антропологии, психологии и другим смежным наукам.

Важная часть объекта истории педагогики – история педагогики и образования в России. Российскую и зарубежную педагогику необходимо рассматривать как части целостного мирового исторического процесса и одновременно неповторимые явления человеческой культуры. Вместе с тем изучение истории мировой педагогики подчинено безусловному для отечественной науки особому вниманию к проблемам российской педагогики.

На протяжении столетий в центре Евразии, на огромных просторах, не прикрытых естественными границами, формировался русский этнос с самобытной культурой и педагогикой. Русь, Россия переплавляла и вбирала в себя культурно-образовательное влияние различных цивилизаций и этнических групп. Возникла уникальная педагогическая традиция, чей генезис состоит из нескольких этапов: Киевская Русь; Московское государство; Российская империя; СССР и

современная Россия.

1.3. Источники. Из каких источников черпает сведения историко-педагогическая наука? Когда речь заходит о цивилизациях Нового и Новейшего времени, ответ достаточно прозрачен: прежде всего, это свидетельства письменной культуры. При изучении современных явлений к этому прибавляются непосредственные наблюдения и исследования. Сложнее восстановить картину зарождения образования, а также педагогическое наследие цивилизаций, которые оставили крайне мало материальных и духовных следов. В этом случае помогают этнографические изыскания, данные о сообществах, сохранявших до последнего времени черты первобытности, находки археологов, фольклор (эпос, народные игры и обряды), язык, корни которых уходят во тьму веков.

1.4. Цели. Историко-педагогическая наука занята изучением общих и особенных тенденций развития историко-педагогического процесса, «реставрацией» педагогических представлений социальных и культурных страт в различные исторические эпохи, в условиях тех или иных формаций и цивилизаций. Выполняя цели самосознания и герменевтические цели, историко-педагогическая наука подводит знаменатели педагогических поисков, критически интерпретируя историю достоинств и недостатков усилий в сфере воспитания и обучения.

Историко-педагогические исследования – своеобразный диалог настоящего с прошлым, стремление изменить современность, заглянуть в будущее образования. Эти исследования позволяют учесть исторический опыт в сегодняшнем обучении и воспитании, высвечивают истоки современного педагогического процесса, ведут к духовным сокровищам, которые порой оказываются невостребованными при образовании новых поколений. Тем самым реализуются прогностические цели, когда историко-педагогическая наука служит неким зеркалом, вглядываясь в которое можно понять многие проблемы нынешнего образования.

Изменяются и сервильные цели историко-педагогической науки. Она во многом перестает быть «служанкой» политической идеологии. Это отнюдь не означает «идеологическую стерильность» историко-педагогической науки. Стоят цели выработки идеологии историко-педагогических исследований, свободной от диктата философских и политических доктрин, установления гармоничного сотрудничества историко-педагогической науки и власти, эффективного историко-

педагогического сопровождения современных реформ в образовании.

1.5. Социокультурные подходы. Важными в историко-педагогических исследованиях остаются социокультурные подходы, учитывающие, что педагогические идеи и практика существовали в пределах определенного социального и культурного контекста. Исследуется приобщение человека в разные социальные эпохи к культурным и общественным ценностям в процессе обучения и воспитания. Принимается в расчет, что во все исторические времена воспитание и обучение служили ареной проявления экономических, культурных, политических, религиозных и иных общественных интересов социума и отдельных его страт. Историко-педагогическая наука вводит в осмысление извечной обусловленности, взаимозависимости общества, государственной политики, педагогики и образования.

В современной историко-педагогической науке возникло сосуществование традиционных и нетрадиционных социокультурных подходов. К первым относятся исследования в рамках социальных формаций (стадий). В этом случае анализируются существовавшие в эпохи древности, Средневековья, Нового и Новейшего времени педагогические идеи и практика определенных общественных формаций (рабовладельческой, феодальной, капиталистической и пр.). Наряду с этим используются подходы в контексте мировых и региональных цивилизаций, когда исследования сосредоточены на изучении совокупных черт воспитания и обучения, доминировавших в определенной цивилизационной социокультурной среде.

Историко-педагогическая наука использует достоинства и преимущества обоих научных подходов. Тем самым качественно обогащается научный инструментарий и потенциал исследований. Формулируются существенные характеристики отечественного и мирового историко-педагогического процесса с учетом взаимосвязи генезиса истории педагогики с чередой основных социальных формаций и одновременно в пределах различных цивилизаций с их многообразными культурными, этническими, религиозными и прочими особенностями. Оба подхода – стадийный и цивилизационный – дополняют друг друга, позволяют более обстоятельно и аргументированно представить эволюцию отечественной и мировой педагогики. Подталкивает к подобной «золотой середине» сама история педагогики, которая дает убедительные образцы преемственности

педагогических идей в условиях различных цивилизаций на протяжении одной и нескольких социально-экономических формационных стадий и укладов. Так, русская, российская цивилизация породила педагогические идеи, явившиеся следствием преемственности различных социокультурных укладов: Киевской Руси, Московии, Российской империи, советской и постсоветской России. Другой иллюстрацией может служить европейская педагогическая традиция, насчитывающая сотни лет и пережившая со времен Античности к настоящему времени череду различных социальных укладов.

Современная историко-педагогическая наука при рассмотрении социокультурных детерминант по-новому изучает роль и значение эволюционных и революционных факторов развития образования и педагогики. Принимается во внимание, что в истории человечества систематически формировались качественно иные предпосылки и условия эволюционного движения образования и педагогики. Подобные предпосылки оказывались результатом освоения обретаемого научного и практического потенциала, в ходе хотя и конфликтного, но эволюционного развития. Социальные катаклизмы и кризисы, будучи звеньями подобной эволюции, могли оказаться не только двигателем, но и тормозом педагогической мысли и школы. Показательные примеры – кризисы российского образования после Октября 1917 г., при распаде СССР в 1990-е гг.

1.6. Философские основы. Заметное место в методологии историко-педагогической науки заняли идеи объективного позитивизма. Основное устремление позитивизма – осмысление фактов историко-педагогического процесса как совокупности теоретического и практического опыта, отказ от исключительно умозрительных суждений об обучении и воспитании. Позитивизм предполагает обращение к состоявшимся педагогическим явлениям и событиям, поиск новых фактов в истории педагогики и их научно-педагогическую переработку. Надо, впрочем, избегать чрезмерного увлечения позитивистским «культом факта», которое может нанести ущерб теоретическому анализу историко-педагогических проблем. Воспроизведение фактов в истории педагогики должно носить обобщающий характер.

Выработка объективных, адекватных научных представлений в историко-педагогической науке не исключает опоры на философию релятивизма. Речь идет о понимании, что выводы, оценки и обобщения в историко-педагогической науке отнюдь не всегда аксиоматичны. Эта наука имеет дело, с одной стороны, с необратимыми феноменами, а с другой – на каждом новом этапе

развития науки аранжировка фактов и событий меняется (и порой существенно). Это происходит как по причине того, что появляются дополнительные историко-педагогические сведения, так и в силу приращения общего педагогического знания, с высот которого историко-педагогический процесс видится по-иному.

1.7. Классификация. Устойчивыми показателями классификации историко-педагогического знания выглядят дихотомия и альтернативность. Эти критерии проявляются особенно в сосуществовании традиционного и нетрадиционного в истории педагогических идей и практики образования. Ориентация на такие критерии позволяет с большой степенью объективности выявлять и классифицировать генезис сущностных идей и практики в истории педагогики. В качестве иллюстрации предлагаем две таблицы (табл. 1 и 2).

Таблица 1

Традиционные и нетрадиционные идеи в мировой педагогике

Исторические этапы в генезисе педагогической мысли	Традиционные педагогические идеи	Нетрадиционные педагогические идеи
Возникновение педагогического мышления	Идеи общинного, интегративно-синкретического образования	Семейно-сословное образование
Педагогическая мысль первых письменных цивилизаций	Идеи семейного образования	Античная педагогика Христианская педагогика
Педагогика в средневековых цивилизациях	Католическая педагогика	Педагогика Возрождения и Реформации
Педагогика в Новое время	Религиозная педагогика Православная педагогика	Педагогика Просвещения Классическая педагогика Нового времени
Педагогика Новейшего времени	Социальная педагогика	Феноменологическая педагогика

Таблица 2

Традиционные и нетрадиционные институты образования в истории педагогики

Исторические этапы развития образования	Традиционные образовательные институты	Нетрадиционные образовательные институты
Возникновение образования как человеческой деятельности	Общинное обучение и воспитание	Семейное обучение и воспитание «Воспитательные дома»

Окончание табл. 2

Образование в первых письменных цивилизациях	Семейное обучение и воспитание	Первые учебные заведения («школы писцов», «школы табличек» и др.) Ученичество
Образование в средневековых цивилизациях	Семейное обучение и воспитание Ученичество	Церковные школы Городские школы Школы учения книжного Первые университеты
Образование в Новое время	Церковные школы Школы классического образования	Светские средние школы Школы современного образования Высшее женское образование Классические университеты
Образование в Новейшее время	Конфессиональные учебные заведения Классические университеты	Система образования с преемственными ступенями Исследовательские университеты

Разумеется, идеи и практики в истории педагогики не разделены непреодолимой пропастью. Их альтернативность и дихотомия зачастую не абсолютны. К примеру, нуждается в

пересмотре стереотип о безоговорочной альтернативности светской и религиозной педагогики. Наличие между ними принципиальных различий, прежде всего при оценке рационального и иррационального в воспитании и обучении, не должно заслонять понимания, что и светская либеральная педагогика, и религиозная педагогика смыкались в своих феноменологических трактовках воспитания и обучения.

Имея в виду «перекличку» традиционных и нетрадиционных идей в истории педагогики, альтернативность и дихотомию при классификации истории педагогического знания и образования должно, по-видимому, рассматривать в конкретно-историческом контексте. Такой контекст помогает избежать одномерного понимания генезиса истории педагогики и образования. Как иллюстрацию такой матрицы классификации предлагаем таблицу 3.

Таблица 3

Основные течения в западной педагогике первой половины XX в.

Педагогический традиционализм	Нетрадиционная педагогика
Социальная педагогика Религиозная педагогика Светская философская педагогика	Свободное воспитание Экспериментальная педагогика Прагматистская педагогика

1.8. Периодизация и преемственность. При осмыслении генезиса историко-педагогического знания, практики воспитания и обучения важно понимание периодизации в истории педагогики.

При разработке этого вопроса продуктивно обратиться к идеям перехода от традиционного социума к обществу гражданского типа. По-видимому, правомерно учитывать, что движение педагогических идей и практики в таком направлении происходило при эволюции общинного воспитания и обучения, появлении рабовладельческих институтов и политеизма, возникновении монотеизма, становлении социумов, отмеченных печатью феодальной сословности, формировании современных сообществ с системой всеобъемлющих рыночных отношений, где генерировалось образование, взламывавшее национальные,

корпоративные, религиозные и иные социальные перегородки.

Актуально предметное исследование феномена исторической преемственности педагогического знания и образования. Соответствующие научные подходы позволяют более эффективно прогнозировать развитие воспитания и обучения, не «изобретать велосипед», «не ломиться в открытые двери» и черпать в истории педагогики дополнительные аргументы для возникающих концептов и практик. В таком случае идеи интерактивного обучения в современных условиях оказываются во многом продолжением установок диалогического сократовского обучения. Точно также концепции гармонического развития личности Нового и Новейшего времени могут рассматриваться как новое прочтение идей мыслителей древности (брахманизм, конфуцианство, греческая философия и т. д.), философско-педагогических воззрений раннего христианства, средневекового мусульманского Востока, европейского Возрождения.

Важно не упускать из виду дискретный характер преемственности в истории педагогики. Человечество порой утрачивало целесообразные и позитивные педагогические идеи, которые позже возрождались в ином виде. На извилистом, нередко драматичном пути происходило постепенное превращение мировой педагогики из суммы эмпирических суждений в науку. Историческое движение педагогики и образования не было непрестанным подъемом. Скорее, то были восхождения на пики: первых письменных сообществ (древнегреческая философско-педагогическая мысль), раннего Средневековья (ренессанс X–XI вв. в Китае и Киевской Руси, в XIV–XVI вв. на Западе), социумов эпохи Нового и Новейшего времени (классическая западная и русская педагогика второй половины XIX – начала XX вв.) и т. п.

На каждом историческом витке происходило качественное приращение, обогащение фундаментальных представлений о воспитании и обучении, которым в дальнейшем суждено было быть не только глубже проработанными, но и в значительно мере осуществленными. Так, письменные цивилизации Древнего мира, оттолкнувшись от опыта первобытного, исключительно эмпирического, опыта воспитания и обучения, продолжали его обогащать и приступили к философскому объяснению организованного воспитания и обучения. Средневековая педагогика не только отразила особенности коллективного, конфессионального, сословного сознания, но и предложила педагогические учения, направленные на освобождение человека от жестких социокультурных нормативов. В Новое и Новейшее время ускорилось формирование концепций воспитания и

обучения на основе познания закономерностей природы человека и общества, педагогика развивалась при нараставшем противостоянии феноменологической и социальной парадигм.

Актуален анализ преемственности современной российской школы и педагогики с педагогической мыслью и образованием в Советском Союзе. Опасно стать «Иванами, не помнящими родства». Важно при этом избегать как огульного отрицания опыта советской педагогики и школы, так и безудержной ностальгии по такому опыту. Так, остаются перспективными унаследованные от советской педагогики идеи образования без тупиковых ступеней, концепции гармонического развития личности, соединения обучения с производительным трудом, методики опытно-показательных учебных заведений, ряд концепций общего среднего образования, развивающего обучения и т. д.

1.9. Тематика. Отечественная наука инициирует, корректирует и обновляет направления, проблематику историко-педагогических исследований. Безусловным приоритетом остается изучение истории российской педагогики. Проделаны обобщающие исследования развития мировой педагогики, ранней христианской философско-педагогической мысли, русской педагогики XVII и XIX вв., советской педагогики, педагогики российского зарубежья, истории образования в многонациональном социуме, истории педагогических инноваций, политической истории образования и др.

В общем виде круг интересов историко-педагогической науки достаточно определенен – это в первую очередь история педагогических идей и образовательных институтов. Возникают, однако, вопросы, каковы перечень, динамика направлений, входящих в поле историко-педагогических изысканий. Почему, к примеру, ушли на периферию историко-педагогической науки вопросы трудового обучения и воспитания, проблема всестороннего развития личности, коллективного воспитания и т. д.?

Ответы на эти и другие вопросы об актуальности историко-педагогических исследований возникают вследствие трансформации научных подходов и интересов, необходимости ретроспективного анализа модернизации и инноваций образования в виде стандартизации образования, профильного обучения, курсов религиоведения, двухуровневого высшего образования и т. д.

Назовем несколько, на наш взгляд, актуальных объектов изучения истории педагогики:

– ведущие педагогические школы, идеи, концепты и теории;

– историко-педагогические традиции;

– история массовых представлений об образовании;

– история конфессионального образования;

– генезис образования в многокультурном и многоэтничном обществе;

– история инновационных учебно-воспитательных заведений и др.

2. Концептуализация сравнительной педагогики

2.1. Этапы концептуализации. Первые сравнительные характеристики образования были даны уже в древности. Античные авторы оценивали достоинства и недостатки воспитания и обучения вавилонян и египтян (Геродот), афинян и спартанцев (Плутарх), персов и греков (Ксенофонт), германцев и римлян (Тацит) и т. д.

В России достижения мировой педагогики изучают и учитывают более тысячи лет: греко-византитйскую образованность (X–XV вв.), премудрости западной латинской школы (XVII в.), европейский опыт обновления содержания общего и университетского образования (XVIII–XIX вв.), реформирования школы новейшего времени (XX–XXI вв.).

В странах Западной Европы интерес к зарубежному педагогическому опыту вспыхнул в эпоху Возрождения (XIV–XVII вв.), когда шел процесс формирования национальных школьных систем. Ученые-педагоги, испытывая такой интерес, совершали поездки за рубеж. При этом, к примеру, Я.А. Коменский, посетив Венгрию и Нидерланды, нашел определенный отклик и применение своим дидактическим воззрениям.

Научные подходы сравнительно-педагогических исследований формировались на протяжении полутора сотен лет. Сравнительная педагогика как наука к началу третьего тысячелетия прошла несколько крупных периодов: XVIII–XIX вв.; 1-ая половина XX в.; 2-я половина XX в.; рубеж XX–XXI вв. Каждому из периодов присущи свои предпосылки, приоритеты и тенденции развития.

Все начиналось с наблюдений обучения и воспитания в отдельных странах. Первые компаративисты-путешественники (XVIII–XIX вв.) знакомились с системами образования иноземных государств из любопытства «узнать и понять иное». Их сочинения в будущем оказались своеобразным эталоном сравнительных исследований. В последующем ученые предприняли усилия «измерить и создать другое», т. е. осмыслить, обобщить, анализировать педагогические явления, заимствовать результаты наблюдений, предложить прогностические модели образования. За наблюдениями следовали описания, за которыми стояли намерения использовать полезный для своих стран педагогический опыт.

Постепенно ученые занялись рассмотрением динамики взаимодействия образования и социумов. Описательность обогащалась за счет выявления социально-политического и исторического контекста развития школьных систем. В итоге история сравнительно-педагогических исследований привела к формированию особой науки. Сравнительная педагогика превращается в важную самостоятельную отрасль педагогического знания. Она прошла путь от случайного внимания к зарубежной школе – до систематического анализа международного школьно-педагогического опыта, от стихийного сбора данных – до репрезентативных статистических обследований, от эмпирических наблюдений – до теоретических исследований, от усилий отдельных энтузиастов – до создания мирового сообщества компаративистов. *(Stewart E. and W. Brickman (1968); Nóvoa A.&Tali Yariv-Mashal)*.

Как отрасль научных знаний сравнительная педагогика зародилась в XVIII–XIX вв. Ее появление в таком качестве оказалось следствием интересов и потребностей европейского образования. Труды первых компаративистов конца XVIII – 1-ой половины XIX вв. (И. Г. Гарднер, И. П. Бринкман – Германия, Э. А. Эверс – Швейцария, Дж. Ниф, Д. Гриссом – США, С. Бассет, М. А. Жюльен – Франция и др.) содержат анализ педагогического опыта стран Западной Европы и США.

М. А. Жюльена Парижского (1775–1848) именуют «отцом» сравнительной педагогики. В «Очерке и предварительных заметках к исследованию по сравнительной педагогике» (1817) он впервые употребил термин «сравнительная педагогика». Им сделана попытка сформулировать цели и функции сравнительно-педагогических исследований, обозначить методы сбора и систематизации фактического материала. Жюльен видел необходимость в учреждении европейского педагогического журнала и международной исследовательской ассоциации для классификации и сравнения содержания и методов образования в странах Европы. С целью получения репрезентативных данных Жюльен составил обширный вопросник (более 250 вопросов), касающийся разных сторон деятельности школы, и предлагал разослать его правительствам европейских государств. Некоторые вопросы предусматривали сбор количественных и фактических данных, например: «Какова продолжительность классных занятий в день?» Были и значительно более сложные вопросы, например: «Как выявляются и учитываются индивидуальные особенности учащихся?»

Для сравнительной педагогики XIX столетия характерна установка обращать внимание в первую очередь на такие явления

за рубежом, которые обладали позитивным потенциалом и могли быть учтены в отечественной педагогике и школе. Ученые, изучая зарубежный педагогический опыт, заботились в первую очередь о совершенствовании систем образования в своих странах: К. Д. Ушинский, Л. Н.Толстой, Н.И. Пирогов (Россия), В. Кузен, Ц. Крузе и Ф. Тирш (Германия), М. Садлер (Великобритания), Х. Манн, Г. Стоу, Ч. Турберг (США) и др. Сколько-нибудь системная концептуализация исследований не являлась приоритетом. Речь шла скорее о возможностях адаптации моделей образования, существовавших за пределами собственной страны. Вместе с тем были сделаны первые попытки определения цели, задач, проблем и методов сравнительно-педагогических исследований.

Во 2-й половине XIX в. на Западе были созданы научно-методические педагогические центры, занявшиеся в том числе и сравнительными исследованиями: Служба просвещения в Вашингтоне (1866), Музей педагогики в Париже (1879). В этих центрах приступили к сбору и обработке статистических материалов об образовании в разных странах.

В России в этот же период появились первые сравнительные педагогические исследования. Так, Л.Н.Толстой присматривался ко всему в зарубежном образовании, что, по его суждениям, основано на общечеловеческих законах разума. К.Д. Ушинский в труде «О народности в общественном воспитании» (1857) представил обстоятельные очерки о народном образовании во Франции, Англии, Германии, Северной Америке, раскрыв специфику организации и деятельности учебных заведений в каждой из этих стран. Им были сделаны точные наблюдения. Так оценивая французскую систему образования, Ушинский отмечал, что для нее характерны строжайшая централизация и административное единообразие. Он обратил внимание, что в системе образования в Англии специальное внимание уделяется формированию характера учащихся. Описывая школьное дело в Северной Америке, Ушинский подчеркнул успехи в развитии начального образования, разнообразие программ высших учебных заведений, расширение женского образования в этой стране. Рассматривая перспективу заимствования иностранного опыта, К.Д. Ушинский подчёркивал приоритет национального в системе воспитания и обучения, предлагал использовать лишь отдельные зарубежные идеи.

В 1-ой половине XX в. основную роль на мировой арене сравнительных исследований продолжали играть педагоги Западной Европы и США. Их интерес к происходящим за рубежом образовательным процессам заметно усилился. Это было обусловлено актуализацией совершенствования систем

образования как экономических субъектов, возникновением массового обязательного обучения. Интерес подогревался при заграничных поездках, участии в международных выставках, подготовке международных энциклопедий и т. п. Подобные обстоятельства способствовали появлению научных сравнительно-педагогических исследований, которые должны были помочь реформаторам при обновлении национальных систем образования.

Сравнитологи предприняли усилия определить факторы формирования национальных образовательных систем, инициировали попытки педагогического заимствования, главным побудительным мотивом которых были намерения извлечь целесообразные уроки из зарубежной теории и практики образования. Были поставлены вопросы, насколько масштабно организаторы национальных систем образования могут учиться у иных стран.

Западные интеллектуалы (П. Бове, Э. Клапаред, А. Ферьер и др.) обратились к международным междисциплинарным педагогическим исследованиям, имевшим в виду преодоление этноцентризма. Возникают проекты воспитания нового человека, складывается понимание насущной необходимости международного сотрудничества и взаимной ответственности народов в сфере образования. Растут стремления понять школьно-педагогическую традицию и пути образования в других странах. Методы сравнения оказываются объективной составляющей научных педагогических исследований. Были сформулированы теоретические подходы относительно объекта и предмета сравнительной педагогики, социальных, исторических, культурных детерминант сравнительно-педагогических исследований: И. Кэндел, М. Садлер, Н. Хэнс (Великобритания) Ф. Шнайдер (Германия), Дж. Каунтс, П. Монро, Б. Рассел (США), П. Россело (Швейцария) и др.

Происходит институционализация сравнительно-педагогических исследований. Возникают национальные и международные научно-информационные учреждения, ставившие задачи сбора, систематизации, обобщения фактов в сфере образования и педагогической теории в разных странах мира, взявшиеся за координацию международных исследований образования. В Нью-Йорке создана Международная ассоциация образования (1919), в Женеве – Международное бюро просвещения (МБП) (1925). Появились специальные периодические издания: «Международный ежегодник воспитания и образования» (при МПБ), «Ежегодник просвещения» (Колумбийский университет, США), «Международный

педагогический журнал» (Германия) и др.

В 1930-х гг. была составлена база данных (статистические справочники МБП), что позволило развивать педагогические исследования, направленные на выявление общего и особенного, различий и сходств национальных систем образования, использование результатов сравнения для совершенствования образования в той или иной стране.

В трудах российских ученых начала XX в. (П. А. Капнист, П. Ф. Каптерев, П. Г. Мижуев, М. А. Поспелов и др.) рассматривались возможности творческого использования зарубежного опыта в педагогике и практике школы. Анализ зарубежного опыта становится одним из способов исследования отечественной системы образования. Влиятельным оказалось идейное движение, взгляды представителей которого перекликались с «реформаторской педагогикой» («новым воспитанием») Запада.

Советская педагогика 1920-х – начала 1930-х гг. искала «путь на Запад». Переводились работы иностранных специалистов, в особенности сторонников реформаторской педагогики («нового воспитания») (Д. Дьюи – США, А. Ферьер – Швейцария, В. Лай – Германия и др.) Появилось около 800 публикаций, где давался анализ зарубежного школьно-педагогического опыта. Акцент делался на исследованиях педагогики США.

Издавался «Бюллетень зарубежной педагогики». Взаимному знакомству со школой и педагогической мыслью содействовали поездки советских специалистов за рубеж (А.Г.Калашников, А.П. Пинкевич и др.) и иностранных учёных в СССР (Д. Дьюи, С. Френе и др.).

В начале 1930-х гг. после того, как официальный советский режим опустил «железный занавес» перед Западом, перспективы сотрудничества российских и западных педагогов были заморожены на три десятка лет.

В 1920-1930-х гг. сопоставительный анализ образования, педагогических инноваций в разных странах оказался заметным направлением научной деятельности педагогов российского зарубежья (С.Я.Гессен, В.В. Зеньковский и др.). В их трудах затронуты проблемы и поиски педагогики Запада, в первую очередь «нового воспитания» или «реформаторской педагогики», противостоявшие идеям педагогического традиционализма.

В 1-ой половине XX в. сравнительная педагогика продолжала оставаться в орбите традиций европейской науки и культуры. Исследования служили распространению западных моделей образования. В таком качестве сравнительная педагогика существовала вплоть до 2-ой половины XX века.

Во 2-ой половине XX в. в сравнительную педагогику приходит

новое поколение ученых, представлявших различные государства и географические регионы: Б.Л. Вульфсон А.Н. Джуринский, З.А. Малькова, Н.Д. Никандров (Россия), Ф.Дж. Альтбах, Д. Бередэи, У.У. Брикманн, Ф.Г. Кумбс, В. Маллинсон, Г.Дж. Ноа, У.Ф. Рассел, М.А. Эксстейн (США), Н. Грант, Р. Коуэн, М. Кроссли, Э. Николас, Дж. У. Паркинс, Б. Холмс (Англия), К.Э. Оливера (Аргентина), О. Анвайлер, В. Миттер, Ф. Хилкер, Ю. Шрайвер (Германия), Ф.М. Казамиас (Греция), Р.П. Сингх (Индия), Мингуан Гу (Китай), А. Ван Даль, А. Векслиар, М. Дебес, Г. Миаларе, Ле Тханх Кхои, (Франция), Сатоши Каванобе, Кейко Секи, Симичи Судзуки, Такеда Масанао, Йошио Гондо, Хиромичи Одзима (Япония), Н. Чакыров (Болгария), Б. Суходольский (Польша) и др.

В США, Западной Европе и СССР во 2-ой половине прошлого века проводились интенсивные сравнительно-педагогические поиски. Во многих университетах возникли кафедры и департаменты сравнительной педагогики. Стимулами исследований оказались новые социально-экономические условия, прежде всего демографический взрыв, массовая иммиграция, взгляд на образование как объект экономических инвестиций, усиление интернационализации образования, деколонизация, становление государств «третьего мира», приступившие к созданию национальных систем образования.

Было собран и систематизирован значительный фактический материал, сосредоточенный в докладах, ежегодниках, энциклопедиях и иных документах «Международного бюро просвещения» при ЮНЕСКО. Издавались журналы: «Сравнительная педагогика» («Comparative Education»), «Обзор по сравнительной педагогике» («Comparative Education Review»), «Мир образования» («Le Monde de l 'Education») и др.

О нараставшем внимании к международным сравнительно-педагогическим исследованиям свидетельствовало создание в 1945 г. при ООН центра по вопросам образования, науки и культуры – ЮНЕСКО. Международные приоритеты педагогических изысканий учитывались при реорганизации ассоциаций сравнительной педагогики. Так американское Общество сравнительной педагогики (Comparative Education Society) в 1968 г. было переименовано в Общество сравнительной и интернациональной педагогики (Comparative and International Education Society). Как записано в учредительных документах Общества, переименование означало намерения «посредством международных исследований педагогических идей, систем и практики образования содействовать межкультурному пониманию, результативности образования, общественному развитию». Примеру американских коллег последовали научные

общества компаративистов Австралии и Новой Зеландии, Британии, Канады. Создано было также международное общество сравнительной и интернациональной педагогики.

Тематикой сравнительной педагогики, сбором и сопоставительным анализом данных, апробаций сравнительных методик исследования образования занимались международные организации – ЮНЕСКО, Международная организация труда, Организация экономического сотрудничества и развития (ОСЭР), Совет Европы, Международное бюро просвещения, Европейское общество Сравнительной педагогики (Comparative Education Society in Europe – CESE) (1961), Международный совет обществ по сравнительной педагогике (World Council of Comparative Education Societies – WCCES (1970) и др.

Вопросы образования за рубежом исследовались разветвлённой сетью национальных педагогических центров: Институт педагогики в Гамбурге, Институт международных педагогических исследований во Франкфурте-на-Майне (ФРГ), Институт сравнительной педагогики в Зальцбурге (Австрия). Академия образования (США), Общество педагогических исследований (Великобритания), Центр педагогической документации (Франция), Государственный институт педагогических исследований (Япония) и др. Вопросы сравнительного образования изучали в ведущих университетах Западной Европы, США, Китая, Японии, других стран.

Возникновение новых региональных центров сравнительно – педагогических исследований, прежде всего в Советском Союзе, Китае и Японии, привело к существенной переориентации научных изысканий, размыванию монополии западной традиции научных исследований.

Во 2-ой половине прошлого столетия в рамках национальных и международных учреждений, на основе сравнительных исследований, вырабатывались педагогические решения, которые экспортировались в различные страны и регионы. Сравнительная педагогика обогатилась за счет расширения тематики исследования, совершенствования теории: методология неопозитивизма, неорелятивизма (Э. Эпштейн); четырехуровневый алгоритм исследований (Дж. Бередэи), таксономия функций (Б. Холмс), концепция «реконтекстуализации» (П. Бурдье), системный подход (Ф. Кумбс) и т. д.

В сравнительной педагогике становится актуальной разработка проблем образования в мультикультурном социуме, особенно касающихся иммигрантов. На европейском уровне при участии специалистов сравнительной педагогики были

подготовлены такие документы как «Европейская конвенция прав человека», «Конвенции о правовом статусе гастарбайтеров», «Европейская социальная хартия», директивы Европейского экономического сообщества об образовании детей рабочих-мигрантов и др.

В Советском Союзе в 1960-х гг., после длительного перерыва в результате таяния льда «холодной войны» появляются труды, посвященные практике и теории образования за рубежом (в странах Восточной, Западной Европы и США). Так, в Московском государственном педагогическом институте были изданы несколько сборников «Вопросы сравнительной педагогики» (1970–80-е гг.).

Вместе с тем развитию сравнительной педагогики в СССР препятствовали обстоятельства политико-идеологического свойства. Зарубежная педагогика и школа изучались в первую очередь как следствие борьбы социальных классов. Большинство исследований были выполнены под влиянием идеологические стереотипов, отрицавших многое передовое в системе образования за рубежом. В значительной мере в силу таких стереотипов не удались попытки создания ассоциации советских специалистов по сравнительной педагогике (1972 г.).

Советская компаративистика опиралась на методологические установки марксистской философии, коммунистической партийности, историзма, системности. С конца 1980-х гг. происходит пересмотр ряда научных позиций. В исследованиях сравнитологов наметился переход от преимущественно информативной работы к теоретическому анализу, выявлению проблем и тенденций развития теории и практики образования зарубежья. Фокус исследований смещается к объективному сопоставлению школы и педагогики в мире с отечественным опытом. Обозначился переход от конфронтационной риторики к взвешенному анализу позитивных и негативных сторон мирового образования. Формулируется идея реконструкции на отечественной почве изученного зарубежного опыта с учетом национальных традиций.

В воссоздании в СССР сравнительной педагогики особую роль сыграли Б.Л. Вульфсон, З.А. Малькова, Н.Д. Никандров, М.А. Соколова, Т.Ф. Яркина и другие ученые. Так в трудах Б.Л. Вульфсона внимание было уделено школе и педагогике Франции, теоретическим и методологическим проблемам сравнительной педагогики, педагогической мысли на Западе, освещению проблем европейской образовательной интеграции. З.А.Малькова подвергла рассмотрению состояние школы и педагогики США, других стран Запада, различные аспекты социализации и

воспитания молодежи за рубежом, вопросы непрерывного образования, соотношения между системой образования и миром труда. В работах Н.Д. Никандрова была предложена трактовка сравнительной, педагогики в единстве её описательной, объяснительной и конструктивной функций, проделан сравнительный анализ систем высшего образования в современных странах капитализма.

В течение 1970–80-х гг. наблюдался новый приток российских специалистов сравнительной педагогики: В.П. Борисенков, Н.М. Воскресенская, С.В. Дармодехин, А.Н. Джуринский, В.Я. Пилиповский, М.А. Родионов и др. Увеличивается перечень изучаемых стран, расширяется проблематика научных работ. В нескольких университетах (Москва, Нижний Новгород, Пятигорск, Томск и др.), Академии педагогических наук СССР действовали коллективы ученых, изучавшие в сравнительном плане обучение и воспитание в России и за рубежом.

В 1988 г. в АПН СССР создан Совет по сравнительной педагогике. Первым президентом Совета стала З.А.Малькова. Ее заместителями были избраны Б.Л. Вульфсон и А.Н. Джуринский. На заседаниях Совета обсуждались важные аспекты теории и методологии сравнительной педагогики: функции, направления сравнительно-педагогических исследований, интернационализация высшего образования и др. Планировалось издание журнала «Сравнительная педагогика». Подготовлен проект устава Российского общества сравнительной педагогики (1990). Совет организовывал международные симпозиумы, встречи специалистов по сравнительной педагогике. Члены Совета выступали с научными докладами на конференциях Европейского общества сравнительной педагогикивистов.

В конце 1980-х гг. среди теоретиков сравнительной педагогики сложился определенный консенсус. Ученые надеялись обогатить сложившееся ранее понимание, что при изучении национальных систем образования важно исследовать их исторический, социальный и культурный контекст. Однако к 1990-м годам от прежнего консенсуса, как пишет аргентинский компаративист К.Э. Оливера, не осталось и следа *(Оливера К. (1989)*. Сравнительная педагогика оказалась в состоянии идейного кризиса. Представители старого и нового поколения исследователей придерживались во многом противоположных теоретических взглядов. Все чаще использовались лишь методики фактических измерений.

Кризис сравнительной педагогики в значительной мере был связан со спадом к ней интереса из-за возникновения новых приоритетов в мировой педагогике, в особенности исследований

образования в глобальном и мультикультурном социуме. О кризисе свидетельствовал массовый «исход» ученых из сравнительной педагогики, снижение научного уровня сравнительно-педагогических исследований *(Оливера К. (1989)*.

На пороге двух тысячелетий в мировом сообществе возрождается интерес к сравнительной педагогике. Интерес подогревается растущей ролью сравнительных методов в гуманитарных и общественных науках. В академической среде сегодня популярен лозунг «Мы все компаративисты», что наглядно выражает стремления ученых опереться на компаративистику для достижения объективных и эффективных научно-практических результатов.

Сравнительная педагогика после кризиса (порой даже «остракизма») конца XX в. переживает своеобразный ренессанс, вступив в новую фазу развития. Сравнения превратились в один из магистральных дискурсов теории и практики образования. Растет потребность использовать потенциал международных педагогических исследований. Повышенный интерес к сравнительной педагогике инициирован поисками выхода из кризиса национальных образовательных систем, вызовами глобализации, проблемами образования в многонациональном социуме, надеждами, что сравнительно-педагогические исследования можно использовать для развития образования в странах «третьего мира» *(Crossley M. (2002); Nóvoa A. &Tali Yariv-Mashal; Crossley M. & Holmes B. (2001); Nóvoa, A. (1995)*.

В сравнительной педагогике наряду с традиционными лидерами появились новые имена: Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джуринский, Н.Д. Никандров (Россия), Ф. Альтбах, М. Кроссли, М. Эксштейн (США), М. Брэй (Гонконг), К.А. Торрес (Аргентина), Р. Коуэн (Англия), Д. Паломба (Италия), М. Перейра (Испания), Т. Винтер-Янсен (Дания), Ю. Шрайвер (Германия), Валь Руст, (Франция), Н. Анарбек, А. Кусаинов, (Казахстан), Н. Капранова (Белоруссия), С. Каванобе, К. Секи, Ю. Савано, Т. Эндо, Х. Одзима (Япония) и др.

Регулярно проходят европейские и мировые конференции представителей сравнительной педагогики. Ассоциации сравнительной педагогики выступают заметной силой педагогического сообщества. Так во Всемирный Совет по сравнительной педагогике в 2001 г. входили представители 28 национальных педагогических обществ. Всемирный Совет по сравнительной педагогике, Европейское общество по сравнительной педагогике, Азиатская ассоциация сравнительной педагогики содействуют международному сотрудничеству в сфере образования. Ученые совместно обсуждают национальный и

международный педагогический опыт, моделируют общемировые педагогические подходы. Координирующие функции международных исследований компаративистского характера выполняют научные центры: ЮНЕСКО, Международное бюро просвещения (Швейцария), Международный институт педагогических исследований (Германия), Международный педагогический центр (Франция), Международный институт образования (США) и др.

Результаты исследований регулярно публикуются в международных и национальных научных журналах: «Сравнительное образование» (Comparative Education), «Международный обзор образования» (International Review of Education), «Средиземноморский журнал исследований образования» (Mediterranean Journal of Educational Studies), «Международный журнал развития образования» (International Journal of Educational Development), «Сравнительный обзор образования» (Comparative Education Review) «Текущие вопросы сравнительного образования» (Current Issues in Comparative Education) др.

Представители компаративистской педагогики участвуют в проектах ЮНЕСКО, Международного бюро просвещения, Международной ассоциации оценки успеваемости (International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) (Organisation de Coopération et de Développment Économiques (OCDE): «Грамотность и общество знаний» (2000), «Образование для двадцать первого века» (1996), «Образование для всех» (2007), «Программа международной оценки учащихся» (Programme for International Student Assessment (PISA-OECD) и др. Проекты предусматривают сравнительный макроанализ целей, функционирования, финансирования и эффективности различных систем образования.

Так на глобальном типе сравнения построен доклад ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище» *(Образование: сокрытое сокровище (1997)*. В докладе обсуждаются крупные мировые проблемы и представлены пути решения этих проблем (социальное единство, принятие во внимание факторов локального и глобального характера, новая модель развития). В докладе по-новому обрисован маршрут образования человека на протяжении всей жизни, когда он будет вынужден прибегать к непрерывному образованию, в том числе для адаптации к процессу глобализации и разнообразным видам профессиональной деятельности.

Благодаря подобным проектам, которые выполнены на базе

массового сбора показателей и количественных данных по различным странам, делаются обобщенные научные и практические выводы, предоставляется важная информация политикам, принимающим решения в сфере образования.

Заметную роль в сравнительных исследованиях вопросов интеграции образования играют наднациональные структуры объединенной Европы. При Европейском Экономическом Сообществе (ЕЭС) действует Комитет по образованию, который согласовывает содержание и методы образования, присущие учебным заведениям отдельных государств. Под эгидой Комитета работает Европейский институт образования и социальной политики (Париж). ЕЭС рассматривает единую образовательную политику как условие экономической кооперации и социальной стабильности. Разрабатывается научная платформа педагогической политики, предусматривающая формирование стандартизированной системы информации, согласование реформ образования. Методологические принципы такой политики обсуждают педагогические организации, пользующиеся поддержкой ЕЭС: Европейская система документации в области образования, Центр педагогических исследований и инноваций, Европейский институт исследований университетского образования, Европейский центр профессионального образования. Наднациональные органы Западной Европы инициируют сравнительно-педагогические исследования. Европейский Союз при участии компаративистов разрабатывает и осуществляет крупномасштабные проекты образования: «ЭРАЗМУС» (1987) и «ЛИНГВА» (1989), Качество школьного образования (Quality of School Education), исследования состояния образования в странах Восточной Европы (1997) и др.

Компаративисты по-разному характеризуют трансформацию сравнительной педагогики на современном этапе. Ряд ученых (Л. Волкер, Дж. Хаукинс, Д. Валь Руст и др.) не видят сколько-нибудь принципиальных изменений, полагая, что в дискурсе педагогической компаративистики доминируют традиционные теоретические ориентиры. Другие сравнитологи (Г. Ноа – США, Ф. Хилкер – Германия, П. Квок – Китай, Иоши Гондо – Япония и др.), напротив, находят, что сегодня происходит радикальная ревизия парадигмы сравнительной педагогики.

Сравнительная педагогика интенсивно развивается как отрасль научного знания. Появляются идеи, которые бросают вызов традиционным концепциям: глобализация образования, образование в многокультурном социуме, непрерывное образование, диверсификация образования, воспитание творческой компетентной личности, модернизация методов

обучения, педагогизация технических средств обучения и др. Преимущество отдается не страноведческим исследованиям, а сопоставительному проблемному анализу национальных систем образования.

Приоритеты компаративистики в ведущих странах и остальных государствах заметно различаются. В первом случае сравнительная педагогика занята широким кругом проблем инноваций: компенсирующее и индивидуальное обучение (педагогика поддержки, уровневое обучение и пр.), мультии-кросс-культурное образование и пр. В остальном мире речь часто идет о преодолении западного влияния и создании национальных моделей образования, борьбе с неграмотностью, организации всеобщего начального обучения, преодолении несоответствия высшего образования запросам социально-экономического развития и т. д.

Увеличивается число университетских научных центров, занятых проблемами сравнительной педагогики. Показательна ситуация в Китае, где такие исследования проводят свыше 10 университетов. Так Институт международного и сравнительного образования Пекинского нормального университета ведет исследования по взаимосвязи культурной традиции и модернизации образования. Впечатляют масштабы исследований китайских ученых по сравнительной педагогике. Они распространяются в том числе и на проблемы теории и методологии исследований. На китайский язык переведены классические труды европейских и американских специалистов по сравнительной педагогике.

Существенно возросло внимание к сравнительной педагогике в современной России. Как никогда, сильна тяга к научному осмыслению зарубежного педагогического опыта, его сопоставлению с отечественной теорией и практикой образования. Обращение к позитивным и негативным аспектам международного педагогического опыта может повысить эффективность научных поисков по модернизации отечественного образования, найти дополнительный источник его развития. В современной российской сравнительной педагогике сохранено многое ценное, что накоплено прежде. Вместе с тем происходит обогащение сравнительной педагогики как отрасли педагогического знания, предложены обновленные методологические подходы, касающиеся специфики анализа источников, способов установления степени достоверности сведений об изучаемых явлениях и объектах.

2.2. Научный статус. Многие компаративисты отказывают

сравнительной педагогике в самостоятельности, представляют ее неким «бутербродом с чужим маслом», т. е. как вспомогательную, обслуживающую область педагогического знания. Подобный скепсис разделяет значительная часть ученых. Во время международного мониторинга (2010) около 20 % респондентов заявили, что в сравнительной педагогике отсутствуют собственные цель, задачи, проблемы и методы и что это не позволяет считать ее самостоятельной областью педагогического знания *(см.: Тагунова И.А. (2011)*.

Оппоненты научного суверенитета сравнительной педагогики не отрицают перспективы сравнительно-педагогических исследований, но усматривают в них в первую очередь практический смысл: «Речь идет о сравнениях ради прагматических намерений изменить реалии образования», – пишут Д. Гру, С. Перес и Ф. Феррер *(Perez S., Groux D. & Ferrer F.)*.

Аналогичная точка зрения высказана рядом делегатов педагогического конгресса в Токио (1964), заявивших, что сравнительный метод остался всего лишь эмпирическим способом изучения и управления образования *(см.: Бражник (2005)*.

Иные взгляды и аргументы высказывают ученые – идеологи самостоятельного научного статуса сравнительной педагогики (Б.Л. Вульфсон, Г. Ноа, А. Новоа, К. Оливера, Ф. Рингер, Б.Холмс, Ю. Шрайвер, М. Эксштейн и др.) «Ничто в педагогической науке не в состоянии заменить то, чем занимается сравнительная педагогика», – пишет, к примеру, германский ученый Фриц Рингер *(см.: Джуринский А.Н. (2013)*.

Так, К. Оливера усматривает своеобразие научного статуса сравнительной педагогики в первую очередь в ее эпистомологическом потенциале, который позволяет, по его словам, извлекать квинтэссенцию из теории и практики образования, систематизировать и обобщать множественность автономных, «самодостаточных» образовательных систем *(Оливера К. (1989)*.

Сходно рассуждает Б.Холмс. Он подчеркивает, что научным предназначением сравнительной педагогики «остается стремление осознавать фундаментальные тенденции развития систем образования и вносить вклад в теоретическое обоснование образовательных реформ не на основе вымыслов и мифов, а с учетом тщательно собранных и выверенных данных, анализа проблем, которые стоят перед национальными правительствами». Холмс рассматривает сравнительную педагогику в двух «ипостасях» – «чистой» (академической) и «прикладной» науки. Как теория компаративистика «обосновывает эволюцию

образования, как практическая наука – служит инструментом школьной политики». По суждениям Холмса, руководители образования могут использовать теоретические и прикладные достижения сравнительной педагогики при решении кардинальных и частных проблем школьной политики, обновлении содержания, организации, технологий учебной деятельности *(Holmes B.(1985); Holmes B. (1981)*.

По мнению М. Эксштейна, научный потенциал сравнительной педагогики обусловлен, по крайней мере, двумя обстоятельствами: научно-практической значимостью результатов и возможностью координировать междисциплинарное сотрудничество в сфере педагогики и образования. Вместе с тем М. Эксштейн не считает, что научный статус сравнительной педагогики окончательно сформирован: «Сравнительная педагогика не может считаться предметной областью с собственным разумным основанием до тех пор, пока не получит основательной теоретической системы взглядов, собственных отличительных концепций. Она не может претендовать на отдельное место в иерархии академических наук до тех пор, пока ее дефиниции и методы не будут прояснены, а их отношения друг к другу не постигнуты» *(Eckstein M.A. (1970)*.

2.3. Понятийно-терминологический аппарат. Педагоги-компаративисты испытывают определенные трудности в использовании понятийно-терминологического аппарата. По мнению Г.Ноа, существующая невнятность понятийно-терминологического аппарата заметно препятствует развитию сравнительной педагогики. Спорными остаются основные термины, которыми именована наука, занимающаяся сравнительно-педагогическими исследованиями, в первую очередь «сравнение», и «сравнительная педагогика».

Есть необходимость в известных ограничениях при понимании и использовании термина «сравнение». Надо учитывать, что не все исследования, опирающиеся на национальные и международные данные, могут оцениваться как сравнительно-педагогические и часто в лучшем случае могут быть охарактеризованы как страноведческие. Г. Нооа считает в этой связи «оселком» правомерности применения в сравнительной педагогике термина «сравнение» соблюдение условий, когда не столько описывают, сколько объясняют, прогнозируют перспективы сопоставляемых аспектов образования *(Noah H.J. (1973)*.

В России чаще, чем за рубежом, используется термин «сравнительная педагогика»: comparative pedagogy (англ.),

Vergleichende Pädagogik (нем.), pédagogie comparée, pégagogie comparative (фр.). В зарубежных исследованиях по преимуществу имеет хождение термин «сравнительное образование»: comparative education (англ.); Vergleichenden Erziehungswissenschaft (нем.); éducation comparative, education comparée (фр.). Западные ученые объясняют свои предпочтения тем, тем, что термин «сравнительная педагогика» устарел, утратив былую популярность и уступив место термину «сравнительному образованию» *(Daele Van H. (1993)*.

Содержательно между терминами «сравнительное образование» и «сравнительная педагогика» особой разницы нет. Не случайно, в педагогической компаративистике одновременно в ходу оба термина *(Theories and methods in comparative education (1992)*. Тем не менее, понятийные различия между двумя терминами все же существуют. Первый подчеркивает по преимуществу внимание к сфере образования (содержание, способы, управление, результаты и т. п.). Второй – к педагогической мысли (идеи, концепции, теории).

Методологическая проблема сравнительной педагогики – рассогласование в понимании опорных педагогических терминов и понятий в разных странах, регионах, языках, культурах. Существенные сложности возникают при анализе теоретических вопросов образования. В мировом педагогическом сообществе имеет хождение множество идей, концепций, теорий, научных школ, содержание которых интерпретируется по разным терминологическим критериям. Сравнитологи сталкиваются с трудностями при переводе полисемантичных терминов. Так «education» (англ.) означает «развитие», «воспитание», «обучение», «образование»; high school (англ.) – высшее учебное заведение и старшую ступень средней школы; college (англ.) – заведение среднего образования и университетского типа; collège (фр.) – неполную среднюю школу; bachelor (англ.) – выпускника высшей школы; bachelier (фр.) – успешного выпускника лицея – учреждения завершающего общего образования и т. д.

В распоряжении российских компаративистов имеется несколько русско-немецких и англо-русских педагогических глоссариев *(Англо-русский учебно-педагогический словарь (1998); Немецко-русский / Русско-немецкий глоссарий по профессиональному образованию (1994); Немецко-русский школьно-педагогический словарь (1983); Бурдин Л.С., Куриленко В.Б. (1995)*. В свое время был опубликован многоязычный педагогический глоссарий высшей школы социалистических стран *(Савельев А.Я. и др. (1988)*. ЮНЕСКО изданы также англоязычные тезаурусы образования, один из которых переведен на русский язык

(Тезаурус ЮНЕСКО-МБП по образованию (1983)

Наличие подобных изданий не снимает проблемы согласования понятийно-терминологического аппарата в международном педагогическом сообществе. В компаративистике существует нужда в многоязычных глоссариях педагогических терминов и понятий. Создание сколько-нибудь универсальных международных педагогических глоссариев, системное решение лингвистических и одновременно педагогических трудностей под силу лишь интернациональным коллективам. Словари помогут избежать путаницы, достигать унификации понятийно-терминологического аппарата, что позволит упорядочить педагогическую документацию, ликвидировать разночтения в понимании педагогики и школы отдельных стран и тем самым облегчить изучение зарубежного опыта, увеличить эффективность сравнительно-педагогических исследований.

2.4. Объект и предмет. Представления об объекте сравнительной педагогики претерпели определенную историческую эволюцию.

Трактовка объекта на протяжении двух столетий изменилась от понимания как области исследования тех или иных характеристик школьных систем до изучения закономерностей развития педагогики и образования в отдельных странах, различных регионах и в мире.

До начала XX в. объект включал почти исключительно феномены практик образования. Одним из первых ученых, кто отошел о такой традиции, был английский ученый И. Кэндел. Он считал необходимым расширить понимание объекта сравнительно-педагогических исследований, исходя из понимания, что глубокое осмысление национальных образовательных систем невозможно без изучения их идейных основ и вопросов педагогической теории *(Kandel I.L. (1933)*.

В объекте сравнительной педагогики изначально был заложен приоритет европейских ценностей, в особенности Запада. Подобный приоритет в значительной мере сохраняется. Так, в 1960-х гг. в сравнительной педагогике пользовалась популярностью «теория модернизации», которая в числе прочего предусматривала повсеместное воспроизводство западной модели образования. Многие западные и российские компаративисты продолжают видеть мировую педагогику и школу сквозь призму лишь ценностей европейской цивилизации. Движение образования к светскому, гуманистическому, либеральному и индустриализированному обществу европейского типа приравнивается к прогрессу. Внимание многих педагогов-

компаративистов продолжает концентрироваться на системах образования европейского типа; отношение к другим системам образования выражается в оценках степени их продвижения к европейским образцам. Подобная тенденция отражается в рассмотрении «неевропейских наций» как отставших в своем развитии и предположениях, что они должны пойти в сфере образования по западному пути. Такой взгляд исповедуют не только многие западные ученые, но и ряд компаративистов Японии, Индии, стран «третьего мира».

Объект сравнительно-педагогических исследований, однако, феномен динамичный и изменчивый. «Если это не учитывать, – пишут Д. Гру и Д. Порше – мы придем к урезанному видению объекта сравнительной педагогики» *(Groux D., Porcher L. (1997)*.

Начиная с 1970-х гг. приоритет европейских ценностей в объекте сравнительной педагогики подвергается растущей критике. По замечанию А. Новоа, «евроцентристская модель прогресса образования в сравнительной педагогике несправедливо представляет остальные страны как неразвитые» *(Novoa A. (1995)*. Китайский компаративист Гу Мингуан считает, что западным сравнитологам «пора признать культурное разнообразие мира», учитывать, что «западная цивилизация – не аналог, а один из типов мировой цивилизации» и что педагогическую компаративистику существенно обогатит изучение традиции восточных цивилизаций (в частности конфуцианство), обратившись к которым сравнительная педагогика существенно расширит поле исследований *(Гу Мингуан)*.

В современной педагогической компаративистике приоритет западных ценностей во многом изжит. Панорама исследований заметно увеличилась за счет изучения педагогических и образовательных ценностей восточных цивилизаций. Однако страны западного индустриального общества по-прежнему при изучении общемирового образовательного пространства пользуются большим вниманием сравнитологов, нежели остальные государства *(Browne G.S. & Lauder (1996)*.

Объект сравнительной педагогики одновременно национален и интернационален, поскольку зарубежный опыт всякий раз рассматривается сквозь призму и приоритеты отечественного образования. Присутствие в объекте национальной и интернациональной составляющих порождает внимание к тенденциям и закономерностям развития образования и педагогической науки в национальном, региональном и глобальном измерениях, достоинствам и изъянам отдельных систем образования, международного школьно-педагогического

опыта, формам и способам взаимообогащения национальных педагогических культур.

В итоге объектом сравнительной педагогики следует рассматривать школьные и неинституционные структуры образования, практическую деятельность в сфере воспитания и обучения, педагогические идеи, концепции и теории. Объектом могут оказаться как особенности отдельных систем образования, так и сопоставительное изучение нескольких национальных систем. Предметом сравнительной педагогики, коротко говоря, является обобщение на основе сравнения комплекса проблем теории, содержания, методов, организации воспитания и обучения; изучение образования и педагогической мысли в сопоставлении, выделяя своеобразный «сухой остаток» и конструируя теоретические модели, в результате чего сравнение используется для достижения инвариантного и вариативного понимания феноменов педагогики и образования.

Предмет сравнительной педагогики, как видно, характеризуется дефинициями компаративизма. Отсутствие такого подхода – пусть косвенно, имплицитно – такой же нонсенс, как куриное яйцо без желтка. Подобный подход с одной стороны, имеет в виду специфику образования и педагогики в отдельных странах, регионах, цивилизациях, а, с другой стороны – универсальные общечеловеческие черты воспитания и обучения. Китайский ученый Шин Кен Ян, комментируя подобный тезис, замечает, что сравнитологи, подобно древним восточным мыслителям, балансируют между двумя противовесами: различиями и универсальным *(см.: Тагунова И.А. (2011)*.

2.5. Цель, задачи и функции. Ряд компаративистов традиционно сводит цель сравнительной педагогики к практическому заимствования зарубежного опыта образования. Так Дж. Берэдеи подчеркивал, что «основная цель сравнительного образования – его практическое применение» *(Bereday G.Z.F. (1964)*.

К. Оливера, оппонируя такому взгляду, замечает, что сравнительная педагогика хотя и не пренебрегает «практическими» аспектами, но стремится к глубокому научному пониманию явлений в сфере образования, оставляя зачастую в стороне различия, вытекающие из конкретных условий каждого общества *(Оливера К. (1989)*.

Развивая тезис К. Оливеры, можно говорить о том, что цель сравнительной педагогики состоит в объективном, всестороннем, критическом, сопоставительном анализе школы и педагогики, поиске эффективных путей научного изучения и корректирования

современных процессов, происходящих в мировой педагогике и образовании.

Сравнительная педагогика выполняет посредническую роль, преодолевая расхождения между научно обоснованными установками развития образования и реалиями школьной политики и практики. При этом выявляются и изучаются основные тенденции развитии теории и практики образования; даются характеристики педагогических идей, общих и особенных черт образования в различных регионах и странах, формулируются универсальные, прогностические идеи о вариативном и инвариантном развитии педагогики и образования.

Задачи сравнительной педагогики классифицируются как преимущественно академические или прикладные. Предлагаются соответственно четыре задачи: 1) описание процессов и/или результатов систем образования; 2) научное обоснование практики воспитания и обучения, деятельности образовательных учреждений; 3) выявление взаимосвязей между социумом и образованием; 4) формулировка обобщений на материалах образования более чем одной страны. В предложенной классификации первые две задачи характеризуются как прикладные, последние две – как академические *(Noah H., Eckstein M. (1969)*

Б.Холмс, обосновывая подобное разделение задач сравнительной педагогики, пишет: «Различие заключается в той мере, с какой компаративисты как теоретики подходят к прогнозированию образовательной политики, обосновывают возможные ее последствия, а как практики участвуют в разработке политики, информируют власть о положительных и отрицательных последствиях и результатах реализации той или иной стратегии». Б. Холмс предлагает не ограничивать задачи сравнительной педагогики изучением, сравнением и анализом школьных проблем, а расширять их за счет исследования планирования образовательной политики и стратегий реформирования образования. Постановка таких задач, считает Холмс соответствует «стремлению более полно осознавать фундаментальные тенденции развития систем образования и вносить вклад в теоретическое обоснование образовательных реформ не на основе вымыслов и мифов, а с учетом тщательно собранных данных и анализа проблем, которые стоят перед национальными правительствами» *(Holmes B. (1981); Holmes B. (1985)*.

Задачи сравнительной педагогики на современном этапе наполняются конкретным содержанием. Речь идет поиске

эффективных условий подготовки к деятельности на интегрированных рынках труда и образования; формулировании педагогических ответов на диверсификацию учебных программ при сокращении объема универсального образования и усилении профессионального, специализированного обучения; разработке научно обоснованных критериев оценки качества и эффективности образования; инвариантного и вариантного в системах образования; изучении идей и практики образования в многонациональных социумах и т. д.

В рамках таких задач российская компаративистика сосредоточена на исследованиях педагогики и школы стран, сходных и контрастирующих с педагогикой и школой в России; выявлении путей вхождения в мировое образовательное пространство.

Наиболее важными функциями сравнительной педагогики являются объяснение (анализ), критика, заимствование, прогнозирование.

Особенно значительны перспективы прогностической функции. Выполнение такой функции позволяет решать проблемы сегодняшнего образования, изменить современность, заглянуть в будущее. Если учесть, что положительный результат прогнозируемости педагогики и образования возрастает по мере приближения к текущей реальности и что сравнительная педагогика занята по преимуществу изучением этой реальности, очевидно, что компаративистам под силу доводить до предельно возможного уровня прогностический потенциал педагогической науки.

Развитие событий в области образования во многом можно предсказать на основе объяснительной функции. Так что объяснение (анализ) выполняет для прогнозирования обслуживающую роль. Б. Холмс, поясняя причины такой иерархии, замечает, что приоритетом для сравнительно-педагогических исследований является «не объяснение настоящих событий предшествующими фактами, а предсказание будущих событий на основе гипотетических утверждений и решений с учетом конкретной ситуации в образовании и обществе» *(Holmes B. (1985)*.

«Спутником» прогнозирования в сравнительной педагогике является внедрение зарубежного педагогического опыта. При этом успех внедрений отнюдь не обязателен. Чтобы достичь успеха, научному предсказанию, а далее внедрению должен предшествовать тщательный анализ исходных факторов развития образования, в частности, уникальных национальных традиций и ценностей. Ю. Шрайвер и Б.Холмс приводят по этому поводу

следующий пример: «Невозможно ввести обязательное среднее образование для всех учащихся без изменения содержания этого образования. Возникает вопрос: можем ли мы предсказать все последствия введения единого среднего образования? Конечно, нет. С другой стороны, с определенной долей уверенности некоторые последствия можно предвидеть, основываясь на социально-экономических, исторических факторах, национальных особенностях» *(Theories and Methods in Comparative Education (1988)*.

Есть и другие серьезные препятствия в осуществлении прогностической функции сравнительной педагогики. Во-первых, сложно предвидеть все условия, в рамках которых будет развиваться предсказываемые события в образовании. Во-вторых, отсутствуют общепринятые критерии эффективности образования.

«Эти трудности, – отмечает Холмс, – накладывают на педагога-компаративиста ответственность за выбор модели прогноза и диагностического инструментария. Неразумно предсказывать, например, что результатами определенного педагогического воздействия окажется «социальная успешность», или «социальная зрелость»… до тех пор, пока эти понятия не будут точно определены на основе конкретных критериев» *(Holmes B. (1981)*.

Прогнозирование в сравнительном образовании носит в значительной мере релятивистский характер. В лучшем случае, можно предсказать возможные последствия образовательной политики, попытаться дать рекомендации, как наилучшим образом реализовать поставленные цели, предоставить информацию, которая позволит реализовать разработанную стратегию.

С функцией предсказания тесно связана критическая функция сравнительной педагогики. Сравнительная педагогика может внести большой вклад в реформирование образования, показывая не только достижения, но и недостатки образовательной политики, раскрывая ее негативные последствия, разрушительное воздействие на проверенные временем национальные традиции. Компаративистика обязана критически оценивать школьную политику как своей страны, так и других государств или международных организаций. Такая научная позиция требует определенного гражданского мужества и отнюдь не способствует популярности сравнительной педагогики. Тем не менее, долг педагогов-компаративистов состоит в том, чтобы осуществлять нелицеприятный критический анализ всего, что происходит в образовании и предлагать по возможности свои альтернативы.

В сравнительной педагогике особую роль играет функция

переноса (заимствования) зарубежного опыта. «Свежие» примеры такого переноса в России – единый государственный экзамен выпускников общеобразовательной школы, переход к многоуровневой системе высшего образования. Надо учесть, что функция переноса имеет ограниченный характер. При заимствовании важную роль играют не только учет экономического развития, духовных ценностей, того или иного народа, но и уровня его педагогической культуры. Как замечает Б.Холмс, если сравнительная педагогика признает возможность заимствования педагогического опыта, она должна «знать неизмеримо больше, чем в настоящее время, о системе ценностей, которые определяют мировоззрение и поведение тех, кто принимает зарубежные инновации» *(Holmes B. (1981)*.

Ни одна из указанных основных функций сравнительной педагогики не может быть эффективно осуществлена без опоры на функцию сбора информации, прежде всего, относительно реалий, основных трендов развития образования и педагогики разных стран *(Kidd J.R. (1975)*.

2.6. Системность. В конце 1960-х гг. сравнительная педагогика берет на вооружение системный подход. Планировалось тем самым преодолеть неэффективность компаративистских исследований, использовавших методологию жесткого разделения образовательных субъектов. Утверждалось, что следствием такой методологии зачастую оказывалось непонимание взаимосвязи между мировым развитием образования и генезисом образования в отдельных странах.

Системный подход, по словам Ф. Кумбса, означает рассмотрение феноменов образования как множество взаимозависимых уровней, программ и процессов *(Coombs Ph. (1968)*. При системном подходе инвариантно-обобщенные проявления образования изучаются целостно, во взаимных связях, на материалах отдельных государств, групп стран и регионов. В результате выделяются наиболее существенные характеристики систем образования, вычленяются основные тенденции и факторы эволюции образования.

В развитие системного подхода на Западе была предложена идея «информационной компаративистики» или «информационного диалога» (Informed Dialogue). Американские ученые Ф. Реймерс Н. Мак Глин видят в такой идее возможность эффективного компаративистского изучения проблем образования и школьной политики *(Reimers F., McGinn Noel F. (1997)*. В соответствии с идеей «информационной компаративистики» центром исследования становятся внутренние

и внешние детерминанты генезиса педагогики и образования. Репрезентативность анализа достигается при ориентации на качественные изменения в педагогике; изучении объективных, исторически обусловленных факторов развития образования; обращении к философским корням теоретических обоснований воспитания и обучения; раскрытии преемственности этапов развития педагогики и образования, перехода инновационного в традиционное; выработке типологических характеристик изменений в педагогике и образовании.

Российским педагогом И.Р. Луговской сформулирована методология системного параметрического сравнительного анализа. Согласно такой методологии, выявление общего и особенного в системах образования должно осуществляться на основе совокупности определенных качественных и количественных параметров: образовательные стандарты, характеристики образовательных учреждений, способы управления школьным делом, ценностно – целевые, содержательно-организационные, оценочно – результативные составляющие образования. Условиями эффективного параметрического исследования названы единая методика; презентативность; учет социокультурных различий; участие квалифицированных экспертов *(Луговская И.Р. (2004)*.

2.7. Объективность и субъективность. Объективность как составная часть методологии сравнительной педагогики предполагает комплексное изучение проблем, выявление органических взаимосвязей факторов и феноменов образования и педагогической мысли. Уровень объективности сравнительных исследований ставится в зависимость от степени их актуальности, научной, практической значимости с точки зрения культуры, экономики, политики и т. п. Главным ориентиром объективности рассматривается «понимание общечеловеческих ценностей» *(Rossello P. (1959); Hilker F. (1975); Rohrs H. (1998)*.

Важным условием достижения объективного научного результата является субъективная составляющая исследования, особенно в виде участия ученых в исследуемых событиях *(Rohrs H. (1998)*.

При подобной составляющей, по-видимому, важно избегать субъективизма в виде чрезмерной идеологизации сравнительно-педагогического исследования. Понятно, что сравнительная педагогика не чужда идеологии. Однако когда компаративисты обращаются к идеологическим мифам, когда в их исследования вмешивается идеологическая конфронтация, вряд ли можно рассчитывать на научную объективность.

В истории сравнительной педагогики известен этап 1950–1980-х гг., когда силу такой конфронтации в трудах советских и западных компаративистов присутствовала идеологически мотивированная субъективность. Советские педагоги воспринимали всякую критику в адрес образования в СССР как идеологические происки и заняты были прежде всего поиском недостатков буржуазной школы и педагогики. На Западе часть ученых идеализировали образование в СССР *(Бронфенбреннер У. (1976)*. Ряд авторов ограничивался фактологическим описанием советской школы *(Nicolas E.J. (1983); Grant N.(1964); M. Matthews (1982) и др.)*. Большинство же зарубежных сравнитологов занималось в первую очередь анализом изъянов образования в Советском Союзе.

Положение несколько изменилось с окончанием «холодной войны», особенно после краха Советского Союза. За рубежом публикуются работы, где предприняты попытки объективно представить достоинства и недостатки теории и практики образования в России (Дж. Бередэи – США, Н. Грант – Великобритания, О. Анвайлер, Г. Шмидт – Германия, Дж. Зайда – Австралия и др.). В Японии уже более 20 лет действует группа исследователей (С. Каванобе, Ю. Савано, К. Секи, М. Такеда, Х. Одзима, Т. Эндо и др.), занятых непредвзятым изучением российского образования. В свою очередь российские ученые приступили к взвешенному сравнительному анализу школьно-педагогического опыта России и Зарубежья.

2.8. Методы. Универсальным в сравнительной педагогике является метод сравнения. Первоначально он носил в значительной мере случайный характер и предусматривал сопоставление по алгоритму «модель-прототип». В дальнейшем в таком алгоритме появляется третий компонент – критерий сравнения. Сравнение позволяет выявлять сходства и различия в практике образования, общее и специфическое в педагогических идеях.

При методе сравнения изучаются зависимые и независимые (не подлежащие изменению) феномены педагогики и образования. Так независимыми феноменами (которыми невозможно манипулировать), являются, например, гендерные, семейные, психологические характеристики субъектов сравнительного педагогического метода.

Метод сравнения предусматривает определенную последовательность исследования: выделение критериев, оснований, показателей сравнения; сбор информации; вычленение общего (универсального); определение особенного;

формулировка рекомендаций.

При использовании метода сравнения в педагогических исследованиях, по-видимому, продуктивно учитывать дихотомию и альтернативность школьных систем и педагогической мысли. Надо иметь в виду, что в основании современных педагогических идей, концепций, теорий лежат различные, часто альтернативные, критерии, подходы, традиции, Подобные черты особенно присущи педагогике Запада.

В качестве иллюстрации дихотомии и альтернативности современной мировой педагогики приведем следующую таблицу:

Таблица 4

Основные течения в российской и западной педагогике на рубеже XX–XXI веков

Социальная педагогика	Феноменологическая педагогика
Идеи ценностного образования Когнитивистская педагогика Концепция приспособления и обособления личности в обществе Концепции открытого обучения Концепции образования в многонациональном социуме Теория человеческого капитала и поведения	Педагогические концепции бихеви-оризма Личностно-ориентированная педагогика Религиозная педагогика Новое воспитание Инструментальная (прагматическая) педагогика Концепции развивающего обучения Экзистенциалистская педагогика Педагогика неогуманизма

Каждой из двух групп концепций и идей, названных в таблице 4, присущи свои приоритеты. Так социальная педагогика базируется на постулате о воспитании и обучении как ретрансляторах социального опыта. Образование трактуется как передача молодым поколениям универсальных элементов мировой и национальной культуры. Социум рассматривается как ведущее условие развития и воспитания личности. Ставятся задачи усвоения культурных ценностей, которые позволят личности безболезненно вписываться в общественные структуры. Предполагается, что биологический и социальный факторы образования действуют в связке, причем среда корректирует наследственность. Идеологи социальной педагогики намерены дать новую жизнь систематическому академическому

образованию, в пределах стандартизированных программ. В числе их приоритетов – словесно-книжное обучение, управление образования.

Феноменологическая педагогика возводит в разряд педагогического императива антропологический подход, исповедует гуманистически направленное воспитание. В воспитательном пространстве главное место, в конечном счете, отдается отдельной личности, что означает необходимость, опираясь на разнообразные знания о человеке, помочь путем образования обрести каждому индивиду достойное место в обществе. Суть идей феноменологической педагогики можно проиллюстрировать «золотым правилом нравственности»: «Веди себя по отношению к другому так, как хотел бы, чтобы он вел себя в отношении тебя; не делай другому того, что счел бы неприятным для себя самого». Как веление дня в феноменологической педагогике рассматривается поворот в воспитании к личности индивида. Красной нитью проводится мысль о персональном обучении и воспитании. Педагоги феноменологической ориентации особо настаивают на воспитании не только интеллекта, но и нравственности, этических норм. Сторонники феноменологической педагогики особенно опираются на исследования по психологии личности.

Педагоги – сравнитологи вносят определенные коррективы в метод сравнения. Так Дж. Берэдеи предложил в свое время применять т. н. двухъярусное (многоуровневое) сравнение: на макро– и микроуровнях. В первом случае сопоставляются несколько образовательных систем, во втором – анализируется одна система образования. Подобная методология, считал ученый, позволит сбалансировано выявлять сходства и различия школьных систем *(Bereday G.Z.F. (1966)*.

Российский ученый Л.Л. Супрунова в развитие двухъярусного метода предложила рассматривать образование в контексте реалий различных российских регионов *(Супрунова Л.Л. (2006)*. Казахстанские компаративисты Д.М. Джусубалиева и Н.А. Анарбек прибегают при анализе высшего образования к сравнениям на двух крупных ярусах: 1-й – мировой (межгосударственный); 2-й – внутригосударственный межвузовский *(Джусубалиева Д.М. и Анарбек Н.А. (2007)*.

Сравнительный метод не должен быть компиляцией разных точек зрения и фактических данных, почерпнутых из различных смежных наук. Предостерегая от этого, Г.Ноа и М.Эксштейн, считают необходимым придерживаться при сравнительном анализе социального «макровидения». В этом случае, полагают они, учитывается общий социальный контекст развития

педагогики и образования *(Noah H., Eckstein (1969)*.

Особое место при применении метода сравнения в сравнительной педагогике занимает планирование гипотезы исследования. Несколько моделей подобных гипотез предложены Г. Ноа и М. Эксстейном. Одна из них состоит в предположении, что страны с высоким уровнем экономики имеют соответственно более высокий уровень образования *(Noah H., Eckstein M. (1969)*.

По-видимому, целесообразно предусмотреть при сравнительном изучении теории и практики образования и более сложные гипотезы, например: «Все теоретические подходы к образованию в многокультурном обществе предполагают формирование национального единства. Однако эти подходы различны и трактуют это единство по-разному».

В рамках универсального метода сравнения в сравнительной педагогике используются разнообразные методы исследования: теоретический анализ научной литературы; изучение документации учебных заведений, педагогических публикаций; педагогический эксперимент; диагностика (тестирование, анкетирование, интервьюирование, контент-анализ и т. д.). Все эти методы обычно делят на количественные и качественные. До последнего времени предпочтение отдавалось методам количественных сравнений, где особая роль принадлежит статистическим методам анализа и интерпретации количественных показателей образования на основе репрезентативных выборок *(Theories and methods in comparative education (1992)*.

В 1970-90-х гг. в сравнительной педагогике разгорелась полемика относительно значимости описательных (дескриптивных) методов исследования. Г. Ноа, Ф. Хилкер, М.А. Эксстейн и ряд других ученых отдавали предпочтение индуктивным методам, основанным на сборе фактов, с использованием эмпирических, количественных методов наблюдения *(Hilker F. (1975); Noah H. J. (1973); Noah H. J. and Eckstein M.A. (1998)*.

Б. Холмс, критикуя подобный подход, в пылу полемики обвинял этих ученых в том, что они, будучи позитивистами, сбивают с пути и тянут «сравнительную педагогику в прошлое» *(Holmes B. (1981)*. К. Оливера, принимая во многом аргументацию Б.Холмса, полагает, что «сумятица» среди сравнитологов вызвана прежде всего недооценкой фундаментальных принципов сравнительной педагогики *(Оливера (1989)*.

В настоящее время происходит смешение количественных и качественных методов исследования. Предпочтение все чаще отдается качественным методам. При анализе применяются

опросы, интервью, анкетирование школьников и студентов и т. д. *(Perez S., Groux D., Ferrer F.; Educación comparada (1990)*. Педагогическая компаративистика в противовес традиционным описательным методам по схеме: «страна – страна» ориентируется на использование многообразия эмпирических, функциональных, аналитических, статистических методов анализа *(Бражник Е.И. (2005)*. Во многом это вызвано тем, что количественный статистический рост перестал быть основным индикатором прогресса образования и что количественные параметры образования слабо поддаются международным сравнительным презентативным измерениям.

Использование качественных методов предполагает изучение феноменов согласно определенным критериям. К примеру, сопоставление контрастных систем образования требует обращаться к таким критериям как «общность» и «специфика», «этноцентризм» и «мультикультурализм», «открытость» и «закрытость», централизации и децентрализации управления образованием, блочное и поэтапное преподавание школьных дисциплин и т. д.и т. д.

Заметно обогатился потенциал методов сравнительной педагогики в результате привлечения современных электронных средств. Важным подспорьем исследований оказалась видеотехника. Применяются видеозаписи учебных ситуаций с последующим сравнительным анализом. Технические достижения по кодированию видеоинформации позволяют исследователям достаточно быстро ориентироваться в цифровых видеозаписях для нахождения и анализа тех или иных событий. Кодированные видео данные помогают отслеживать множество ситуаций взаимодействия в классе, в частности количество времени, затраченное на взаимодействие учителя и учеников. Анализ подобных изображений облегчает выработку рекомендаций по оптимизации такого взаимодействия.

В результате международных исследований создаются аудиовизуальные глоссарии, расширяющие возможности преподавания в школьных классах и студенческих аудиториях. Подобные глоссарии особенно целесообразны для преодоления в процессе обучения языковых и культурных барьеров.

Сравнительная педагогика использует арсенал методов смежных наук. Во-первых, позитивистские описательные метолы. Основной смысл таких методов состоит в документировании изучаемых явлений. Во-вторых, методы исторического анализа педагогических проблем. В-третьих, социологические методы, которые предполагают оценку соответствия образования потребностям развития данного социума. В-четвертых,

антропологические методы, которые позволяют зафиксировать доступные для наблюдения реальности образования в целостном виде или как отдельные единицы.

2.9. Направления, приоритеты, типы исследований. В современной сравнительной педагогике наметились несколько основных направлений исследований: в социологическом ключе; на междисциплинарной основе; в дискурсе прогнозирования. Вопрос состоит том, будут ли отданы предпочтения той или иной перспективе, либо произойдет их конвергенция (*Hawkins J.N. & Rust Val D. (2001*).

В сравнительной педагогике сосуществуют определенные приоритеты и типы исследований. Рассматриваются магистральные направления реформ образовательных систем и входящих в них типов учреждений; эволюция программ образования, методов, форм и организации обучения; модернизация воспитания; деятельность экспериментальных учебно-воспитательных учреждений; внедрение новых технических средств в учебно-воспитательный процесс и пр. Особое внимание уделяется вопросам диверсификации образования; развития самостоятельности, творчества учащихся и преподавателей; взаимосвязи эксперимента и массового образования и т. д.

Исследования в сравнительной педагогике по результатам могут быть распределены на несколько типов: выявляющие возможности заимствования школьно-педагогического опыта; изучающие целесообразность переноса зарубежного опыта; обогащающие инновации за счет международного опыта. По структуре сложились три основных типа сравнительно-педагогических исследований: моно (одной зарубежной страны); бинарные (двух стран, чаще всего собственной и зарубежной); мульти (нескольких стран).

Труды по сравнительной педагогике по своей научной ценности и перспективности различаются. Продолжают появляться малоэффективные для науки публикации, где рассмотрены экзотические явления мировой школы и педагогики, которые контрастируют с отечественным обучением и воспитанием. К исследованиям более высокого уровня можно отнести работы, где педагогика и образование за рубежом анализируются с учетом того, чтобы использовать научные результаты для собственной страны.

Конкретные тематические исследования образования затруднительно отнести собственно к сравнительной педагогике. Без них, однако, сравнительная педагогика обойтись не может,

поскольку это материал строительства ее здания. Значимость конкретных исследований для сравнительной педагогики далеко не одинакова. Так полезны скоординированные исследования, проведенные в различных странах по одной и той же проблеме с использованием единого научного подхода.

Педагоги ведущих стран мира проявляют различные предпочтения при изучении зарубежного опыта. Предпочтения эволюционируют. Педагоги Запада и России сосредотачивают исследования, прежде всего, на европейском и североамериканском педагогическом опыте. Вместе с тем они все чаще обращаются к изучению образования на Азиатском континенте (особенно Китая и Японии). В свою очередь фокус интересов японских ученых в течение последних двадцати лет смещается от школы и педагогики Запада к образованию в Восточной и Юго-Восточной Азии. Иные векторы в китайской компаративистике. Показательна статистика публикаций Центра сравнительной педагогики Гонконгского университета. Число статей, связанных с российской тематикой, в 1990-х гг. сократилось по сравнению с 1980-ми гг. с 531 (27 %) до 182 (8,2 %), по японской тематике – с 284 (14,4 %) до 220 (8,9 %). Соответственно количество статей по американской тематике выросло с 369 (18,8 %) до 446 (20,1 %) *(Джуринский А.Н. (2013)*.

На протяжении 1970-1990-х гг. отечественными учеными опубликованы труды сравнительного плана, где освещались различные аспекты развития дошкольного, общего и высшего образования, в первую очередь на материалах основных стран Запада. В российской научной литературе оказались представлены все типы сравнительно-педагогических трудов. В лучших работах такого типа имплицитно присутствует стремление осмыслить зарубежные идеи и практику в контексте отечественных проблем образования. Наибольшее распространение получили научные монографии, статьи и диссертации, посвященные изучению школьно – педагогического опыта одного зарубежного государства. Реже появлялись бинарные исследования, где сопоставлено развитие обучения и воспитания в России и какой-либо стране. Штучными остаются обобщающие труды.

В постсоветской России актуализирована тематика сравнительных исследований. Исследуется развитие педагогической науки, состояние и тенденции развития образования в зарубежных странах. Анализируется эволюция систем управления образованием; направления и результаты реформ структуры средней школы; модернизации содержания общего образования. Изучаются условия повышения качества

образования, проблема оценки учебных успехов учащихся; взаимосвязь глобализации и образования; основные направления модернизации подготовки педагогических кадров; проявление педагогических идей мультикультурализма в современном социуме. Рассматриваются последствия вхождения России в европейское образовательное пространство. Обогащается тематика изучения интеграционных образовательных процессов: состояние, закономерности и основные тенденции развития педагогики и образования в современном мире; проблема глобального и национального в развитии мирового образования.

Российская сравнительная педагогика продвинулась вперед в изучении школы и педагогики отдельных стран зарубежья (Н.Е. Боревская, Б.Л. Вульфсон, В.Б. Гаргай, А.Н. Джуринский, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова, Е.Ю. Рогачева, О.Д. Федотова и др.). Проделаны бинарные исследования, где сравнительно изучены российские и зарубежные реалии образования (Н.Е. Боревская, Н.В. Маршубина, М.В. Морозова, О.А. Семина и др.). Проведены обобщающие исследования, где прямо либо имплицитно сопоставлены проблемы зарубежного и отечественного образования (И.В. Балицкая, Е.И. Бражник, Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джуринский, А.П. Лиферов, И.Р. Луговская, Н.Д. Никандров, Е.Г. Полупанова, М.С. Сунцова, Т.В. Фуряева и др.).

Надо признать, что в трудах российских ученых преобладают описательность, низкий теоретический уровень анализа и оценок. Круг объектов исследования ограничен небольшим числом стран, в первую очередь Запада. Часто игнорируется исторический, культурный контекст педагогики и образования. Многие работы, которые претендуют быть компаративистскими, носят исключительно страноведческий характер.

Есть необходимость актуализации тематики научных направлений. За рамками систематических сравнительных исследований находится мировая педагогическая мысль. Без должного внимания остаются такие вопросы как: научные основы сравнительной педагогики, образование в многокультурном социуме, пожизненное образование, педагогические инновации, воспитание учащихся, педагогика и школа в странах Союза Независимых Государств (СНГ) и т. д.

3. Междисциплинарность сравнительной педагогики

3.1. Общий взгляд. Сравнительная педагогика развивается во взаимодействии с педагогическими отраслями научного знания: общей педагогикой, историей педагогики, школоведением, экспериментальной педагогикой и т. д. При этом в ряду педагогических дисциплин сравнительная педагогика представляет высокий гносеологический уровень, поскольку охватывает множество феноменов педагогики и образования, вникает в разнообразные образовательные ситуации. Результаты сравнительных исследований расширяют и корректируют данные и выводы различных педагогических наук, обеспечивают обратную связь между ними.

Педагоги-компаративисты сходятся на том, что методология сравнительно-педагогических исследований опирается на множество научных дисциплин. В подобном эклектизме усматривается значительный научный потенциал *(Noah H., M. Eckstein (1969)*. Междисциплинарный характер сравнительной педагогики, пишут Д. Гру и Л. Порше, позволяет «изучать путем сравнения международные и национальные реальности образования в национальном и глобальном контексте, ставя когнитивные и прагматичные цели, чтобы, соприкасаясь с другими науками, не только понять, но и найти способы решения возникающих проблем» *(Groux D. & Porcher, L. (1997)*.

О популярности междисциплинарного подхода свидетельствует международный мониторинг сравнитологов (2010). 80 % респондентов сообщили, что опираются в исследованиях на социологические науки, 60 % заявили, что систематически обращаются к результатам исторической науки, 50 % отметили, что связывают эффективность своих изысканий с использованием экономических знаний *(см.: Тагунова И.А. (2011)*.

3.2. Связь с экспериментальной педагогикой. Органическая часть сравнительно-педагогических исследований – педагогический эксперимент. Правомерно в этой связи обращение сравнитологов к концепциям экспериментальной педагогики, в частности идеям немецких ученых Г. Роота и К. Клауэра *(см.: Федотова О.Д. (1998)*. Так Г. Роот признает два пути экспериментального познания: через наблюдение к описанию и от наблюдения к логическим выводам. Роот, заимствовав у К. Ясперса классификацию видов наблюдения (казуистика,

статистика и эксперимент), наполнил их педагогическим содержанием. Казуистика, по Рооту, означает наблюдение проявления в образовании уже известных явлений. Достоверность казуистики должна обеспечить статистика. Эксперимент (опыт) должен быть адекватен предполагаемой сущности объектов исследования. К. Клауэр ввел в научный оборот прием экспериментальных исследований – «метод различий». Метод предусматривает учет прямых и косвенных влияний на изучаемый объект.

3.3. Опора на философию. Сравнительная педагогика традиционно усматривает в философии возможность повысить эффективность исследований. В педагогической компаративистике формулируется открытость философским концепциям: антипрагматизма, неопозитивизма, неомарксизма, постмодернизма, экзистенциализма и т. д.

Важный методологический ориентир сравнительно-педагогических исследований – сравнительная философия, в которой черпаются, в частности, аргументы критики региональной и цивилизационной замкнутости образования. При этом, как замечает китайский ученый Гу Мингуан, компаративисты Востока видят «рецепты врачевания недугов образования» в философско-педагогической мысли Запада, а западные педагоги обращают свой взгляд к философии и педагогике восточных цивилизаций, стремятся избавиться от издержек евроцентристского понимания воспитания и обучения *(Minguan Gu (2001)*.

Заметное место в методологии сравнительной педагогики занимают идеи объективного позитивизма. Позитивистски настроенные компаративисты осуждают как «контрпродуктивные» исследования, если не видят в них «эмпирическую направленность». Полагая, что должно добиваться прежде всего утилитарных результатов, они считают, что исследовательский потенциал сравнительной педагогики особенно приложим: во-первых, при формулировании рекомендаций для образования; во-вторых, при проверке таких рекомендаций в международном контексте, в-третьих, для прогнозировании практической политики в образовании *(Noah, H. & Eckstein M. (1969); Hawkins J. N. & Rust Val D. (2001)*.

Компаративисты, не разделяющие идей неопозитивизма, полагают, что сравнительная педагогика не должна быть лишь прикладным инструментарием школьной политики. Они призывают покончить с «культом эмпирических наблюдений» и ставить в центр исследования не «факты» или «реальности», а

капитальные научные проблемы образования *(Nóvoa A. & Tali Yariv-Mashal)*.

3.4. Воздействие социологии. О взаимосвязи сравнительной педагогики с социологией было заявлено больше 100 лет тому назад. Одним из первых, кто поставил вопросы об учете социального контекста в сравнительно-педагогических исследованиях, был британский ученый М. Садлер. Он утверждал, что критериями заимствований должно стать обращение к сущности той или иной системы образования, выявление которой возможно лишь при изучении социальных детерминант такой системы: «Социальная традиция является матрицей образования» *(Selections from Michael Sadler (1980)*.

Другой классик сравнительной педагогики И. Кандель, высоко оценивая социальные детерминанты образования, также утверждал, что социально-политическая среда оказывает на школьную практику большее влияние, чем педагогические идеи и концепции *(Kandel I. (1933)*.

Современная педагогическая компаративистика исходит из понимания педагогики и образования как в решающей степени следствия социальных условий. Сравнительная педагогика приобретает свое лицо, заняв нишу в сфере социальных наук, замечают Г. Ноа и М. Эксштейн *(Noah H., Eckstein M. (1969)*.

«Пренебрежение социокультурным контекстом приводит к нивелированию неравных объектов исследования и обнаружению не существующих различий», – пишет П. Бурдье, касаясь сравнительно-педагогических исследований *(Bourdier P. (1967)*.

Вместе с тем сравнительная педагогика потенциально занята большим, чем накоплением социологических знаний относительно образования. Как утверждает в этой связи К. Оливера, педагогическая компаративистика, изучая различные социальные группы в орбите образования, рассматривая образование как сферу социальных отношений, конкретизирует тип таких отношений в том или ином обществе *(К. Оливера (1989)*.

Исходя из социальной сущности сравнительной педагогики, намечаются основные фазы исследования. Первая фаза, по суждениям А. Ноа и М. Эксштейна, состоит в изучении того или иного народа и системы образования, которая практикуется этим народом. Фаза предусматривает рассмотрение социального, политического и исторического контекста, в пределах которого происходит развитие зарубежной образовательной системы, описание связей между такой системой и социальным окружением. Следующая фаза предусматривает «кросс –

национальный» анализ, то есть сравнение взаимосвязей образования и общества в двух и более государствах *(Noah H., Eckstein M. (1969)*.

В сравнительной педагогике и социологии обнаруживается множество перекрестных тем: школа и социально-экономическое развитие, образование и социальная стратификация, образование и формирование элит общества и т. д.

Эти и иные темы, где сравнительная педагогика выступает как социологическая наука, оказались сфокусированы в последние годы на проблемах глобализации образования. Трансформация сравнительной педагогики происходит в условиях, когда мир столкнулся с социальными проблемами в образовании, вызванными процессами глобального характера: взрывным ростом среднего и высшего образования, интернационализацией образования, складыванием интернационального рынка образовательных услуг, нарастанием международной мобильности преподавателей и студентов, универсализаций систем, программ и методов обучения (global learning).

Ренессанс сравнительно-педагогических исследований в значительной мере связан с возникновением социальных проблем глобализации образования. Показательно, что на 4-ом всемирном форуме по образованию в Пекине (2011) центральной оказалась тема, посвященная глобальным процессам в сфере воспитания и обучения. В рамках этой темы обсуждались вопросы школьной политики, педагогического образования, качества образования, реформ образования, интернационализации образования и др.

Глобализация, в сфере воспитания и обучения в том числе, по образному выражению ряда ученых, – своеобразный «международный спектакль», участники которого должна стать сравнительная педагогика. Ее роль в таком спектакле состоит, по словам А. Новоа и Тали Ярив-Машала, в создании научных основ глобальной школьной политики. *(Nóvoa A. & Tali Yariv-Mashal)* Человечество не в состоянии решать проблемы глобализации без совместных усилий, частью которых являются сравнительно-педагогические исследования. Эти исследования направлены на анализ процесса глобализации образования, которая выглядит как зримая черта усиления взаимозависимости различных регионов мира. Сравнительная педагогика предназначена для педагогического осознания подобной взаимозависимости. Существует объективная необходимость сравнительного изучения и научного прогнозирования образования как следствия глобализации современного мира и важного ресурса устранения национальной обособленности школьных систем, прогресса

общественной и экономической жизни.

Сравнительная педагогика в условиях глобализации наряду с традиционным анализом таких феноменов как системы образования отдельных государств расширяет поле исследований. Наблюдается переход от анализа «единичного» (система образования одной страны) к изучению «общего» (мировое образование). В качестве новых базовых единиц анализа выделяются такие феномены как «мировое образовательное пространство», «наднациональные тенденции развития образования» «региональное образование», «суверенитет национальной системы образования» и т. д. В то же время устаревает использование в исследовании таких понятий как: «третий мир», «развивающиеся» и «развитые» страны, страны Севера и Юга *(Crossley M. (2002); Nóvoa A. &Tali Yariv-Mashal; Schriewer J. (2003)*.

Понятие «мировое образовательное пространство» официально узаконено, по крайней мере, с начала 1990-х годов. Российский компаративист Б.Л. Вульфсон характеризует такое понятие как «совокупность всех образовательных и воспитательных учреждений, научно-педагогических центров, правительственных и общественных организаций по просвещению в разных странах, геополитических регионах и в планетарном масштабе, их взаимовлияние и взаимодействие в условиях интенсивной интернационализации и глобализации разных сфер общественной жизни» *(Вульфсон Б.Л. (2006)*.

Сравнительная педагогика в условиях новых геополитических реальностей стоит перед необходимостью сопоставительного изучения процесса интеграции в мировых педагогической мысли и образовании, прогнозирования последствий такого процесса, делая попытки ответить на вопросы, исчезнет ли национальное многообразие в образовании; возможно ли сосуществование глобальной и национальной педагогических культур без сколько-нибудь заметной их интеграции; перспективен ли синтез глобальной и национальных культур и образования и т. д. При поиске ответов на вопросы, каковы социальные последствия глобализации для отдельных национальных систем образования, как могут академические компаративистские исследования содействовать гармонизации национального и глобального в образовании, в сравнительной педагогике сформулированы ряд концепций. В их числе – концепции «взаимной подотчетности».

Концепция «взаимной подотчетности» предусматривает участие в сфере мирового образования каждой страны (и каждого гражданина) в процессе постоянного сравнения и выработки решений совместно с другими странами (и гражданами). Чтобы

проиллюстрировать этот процесс, предлагается взглянуть на судьбу идеи «европеизации» образования, которая привела к развитию взаимной ответственности, основанной на оценке или сравнении национальных систем образования с помощью ряда принципов, показателей, результатов. Концепция «взаимной подотчетности», пишут А. Новоа и Тали Ярив-Машал, апеллируя к результатам сравнительно-педагогических исследований, по сути, оправдывает вмешательство наднациональных структур Европейского союза в сферы образования отдельных стран. Европейские государства, приняв логику выработки путем сравнений «соглашений», «связей», «обмена», «совместного осознания», постепенно сходятся на общем понимании «наилучшей практики» в образовании и тем самым осуществляют согласованную политику в Европейском образовательном пространстве *(Nóvoa A. &Tali Yariv-Mashal)*.

В сравнительной педагогике отношение к глобализации образования неоднозначное. Так немецкие ученые О. Анвайлер и В. Миттер рассматривают ее как «ловушку», с помощью которой «империализм Запада» укрепляет свое мировой господство *(Anweiler O., Mitter, W. (2002)*.

При определенной риторике подобных высказываний надо признать, что глобализация создает в образовании немало социальных, культурных и педагогических проблем. Глобализация протекает в условиях жесткой конкуренции различных цивилизационных моделей образования, борьбы за «рынки сбыта» образовательных услуг. В глобализации образования есть не только победители, но и проигравшие. В последнем случае речь идет о национальных интересах в образовании. Есть опасность, что глобализация наносит ущерб национальным ценностям в образовании, обостряет проблемы соблюдения социальной справедливости в образовании в соответствии с культурными, этническими, языковыми и прочими различиями. Образование в мире испытывает, по оценкам К.-Х. Грубера (Австрия), немецких авторов книги «Американизация-глобализация-образование», сильнейший напор стандартов американской цивилизации, что выражается в повсеместном распространении ее образцов образования и во многом подтачивает идею многообразия при воспитании и обучении *(Americanization-globalization-education (2003)*.

Глобализация приводит к возрастанию ассимиляционных рисков не только малым субкультурам в отдельных государствах, но и титульным этносам небольших стран (Андорра, Бельгия Дания, Люксембург и т. д.).

Сознавая такие угрозы, нельзя, однако, согласиться с

оценками глобализации образования с позиций провинциализма, сепаратизма, ксенофобии, агрессивного национализма. В процессе глобализации каждая из цивилизаций вносит свои краски в развитие мировой культуры и педагогики. Глобализация обещает человечеству качественно важные изменения в сфере образования. Открываются новые возможности обмена педагогическими знаниями, проектами. Образование становится мостом между педагогическими идеалами и моделями обучения Севера и Юга – развитых и развивающихся стран. Как замечает в этой связи филиппинский педагог Э.А. Аберин, глобализация сулит «новый синтез» национальных и мировых ценностей обучения и воспитания. Увеличиваются возможности личности овладевать новыми и разнообразными духовными богатствами *(Джуринский А.Н. (2013)*.

3.5. Взаимосвязи с культурологией. Современная сравнительная педагогика в опоре на культурологические исследования видит важное условие эффективной «концептуализации парадигмы сравнительно-педагогических поисков» *(Hoffman D. (1999)*. При компаративистском осмыслении педагогики и образования необходим учет национальных культурных традиций. Один из первых современных сравнитологов английский ученый М. Садлер, говоря об этом, полагал, например, что согласно таким традициям в Англии образование расценивают, прежде всего, в соответствии с будущим социальным положением, в США к образованию зачастую относятся прагматично, а во Франции оценивают в первую очередь сложность приобретения образования. М. Садлер пишет с юмором: «Когда речь заходит об образовании, американец спрашивает, что будет уметь, англичанин – какая его ждет карьера, француз – какие будут экзамены» *(Selections from Michael Sadler (1980)*.

Настаивая на культурологическом подходе в сравнительно-педагогических исследованиях, М. Садлер замечает: «При изучении зарубежного образования мы должны не забывать о гораздо более важном, чем его описание. В центре нашего внимания должны быть … прежде всего усилия понять любую успешную систему образования как следствие эффективности нематериальной, не поддающейся простому описанию духовной силы. Надо понять национальный дух, который является ядром культуры, культурных традиций…, изучать в первую очередь невидимые, глубоко скрытые духовные силы той или иной нации» *(Selections from Michael Sadler (1980)*.

Традицию сопоставительного анализа образования в

контексте социокультурных детерминант развивали западные компаративисты в 1-ой половине XX в. Так И. Кэндел считал, что особенности любой системы образования в значительной степени предопределяются национальным типом культуры и предлагал поэтому придерживаться культурологического сравнительного анализа развития педагогики и образования *(Kandel I. (1933)*. Н. Хэнс делил культурные факторы, которые влияют на специфику национального образования в странах Западной Европы, на три категории: природные и экономические; религиозные; светские *(Hans N. (1958)*.

Дискурс современной педагогической компаративистики на изучение культуры исходит из тесной взаимосвязи между культурой и образованием. Французский компаративист Ле Тханх Кхои считает, что хотя культура и находится на периферии сравнительной педагогики и не служит специальным объектом ее исследования, тем не менее, культурный контекст является «фактором интерпретации», который позволяет понять многое в механизмах развития отдельной системы образования и других образовательных систем *(Khôi Lê T. (1991)*.

Китайский ученый Гу Мингуан пишет, анализируя корреляции культуры и образования: «Взаимодействие культуры и образования является неотъемлемым признаком культуры и образования. Образование, с одной стороны, результат влияния культурных традиций, а с другой стороны, – это наиболее важный инструмент создания культуры, иначе говоря, образование распространяет и создает культуру» *(Gu Minguan)*.

Раскрывая культурологическое обоснование педагогической компаративистики, Гу Мингуан называет путеводной нитью сравнительной педагогики понимание, что «культура каждой страны имеет свою собственную форму выражения, что …… часто отражается в политике, системе, управлении образования». Ученый полагает, что в компаративистских педагогических исследованиях главным является понимание национальных ценностей, образа педагогического мышления, что отражается, к примеру, в индивидуализме западной и коллективизме восточной культур.

Ограниченность многих компаративистских педагогических исследований Гу Мингуан видит в том, что их авторы зачастую изучают лишь воздействие культуры на образование, но не уделяют достаточного внимания влиянию культуры на отдельные субъекты такого образования (преподавателей, родителей учеников, политических деятелей*) (Minguan Gu. (2001)*.

Нередко причины неудач сравнительной педагогики кроются в пренебрежении цивилизационно-культурными особенностями

идей и практики образования. Барьером на пути репрезентативного сравнительно-педагогического исследования является недостаточное знание тех или иных культур. Такая неосведомленность оказывается своеобразным фильтром, которая отрицательно сказывается на выборе тематики, подборке данных и результатах исследования. Ученый, занятый изучением образования в системе оставшейся чуждой для него культуры, зачастую не в состоянии объективно решить поставленные научные задачи *(Eckstein M.A. (1970)*. Заметным источником предвзятости в сравнительно-педагогических исследованиях остаются предпочтения образовательным ценностям тех или иных культур и цивилизаций.

В современной российской педагогике вопрос соотношения культуры и образования приобрел новое звучание (И.В. Бестужев-Лада, М.С. Каган, А.В. Мудрик, В.И. Слободчиков, М.Б. Туровский и др.). В программе Российской Академии образования «Образование в контексте развития культуры на рубеже XXI века» подчеркивается, что воспитание и обучение не только погружают личность в культурно-исторический опыт жизнедеятельности, но и сохраняют, транслируют, созидают такой опыт. Воспитание и обучение, таким образом, оказываются деятельностью по консервации, передаче, воспроизводству, развитию социально-культурного опыта. Предлагается концепция многоуровневого единства, согласно чему образование, с одной стороны, транслирует культуру, а, с другой стороны, сам социально-культурный опыт оказывается условием образования, также как образование выступает условием культуры *(Джуринский А.Н. (2008)*.

Российские ученые видят в аккультурации в ходе воспитания и обучения путь к гуманизации подрастающих поколений. Как пишут М.Б. Туровский и С.В. Туровская, «Образование призвано развивать в учащихся способность … оценки окружающего мира, людей, себя с точки зрения субъекта культуры. А это значит воспитание в себе не только уважительного отношения к людям, но и проявления такого уважения и к людям, и к себе» *(Туровский М.Б., Туровская С.В. (1990)*.

Современная сравнительная педагогика немало почерпнула в методологическом плане в культурологии. Во 2-ой половине XX в. сравнитологи обратились к концепции Леви-Стросса *(Леви-Стросс К. (1958)*. Был взят на вооружение его культурно-антропологический подход, который предполагает три основных этапа исследования: 1) непосредственное наблюдение, описание и классификация субкультуры как ячейки общества; 2) синтез наблюдения, описания и классификация, определение

интегративного понимания культуры общества (географического, исторического, глобального), попытка понять на уровне и во взаимосвязи политики, религии, семьи, производства будущее такого общества; 3) анализ путем сравнения различных культурных сообществ.

При обращении сравнительной педагогики к феномену культуры как условию и предпосылке образования возникают методологические трудности из-за крайне многочисленных (от 500 до 1000) и часто противоречащих друг другу трактовок понятия культура. Дефиниции понятия постулируются, исходя из разных подходов – деятельностного, поведенческого, исторического, средового, философского, антропологического, образного и пр. Скажем, теоретики «образного» понимания культуры исходят из того, что субкультурами предлагаются вариативные ценностные ориентиры обучения и воспитания в виде «личностного образца» – образа человека, достойного для подражания (М. Оссовская – Польша).

При сравнении всех трактовок понятия культуры выявляются, однако, общие точки соприкосновения, сущностно важные для осмысления корреляций с воспитанием и обучением. Во-первых, понимание, что всякая культура аккумулирует исторический опыт в материальной и духовной сфере. Во-вторых, признание, что краеугольным камнем любой культуры является образование. Правомерно поэтому прибегать к сравнительному анализу основных взаимосвязей между образованием и культурой, исходя из таких сложившихся аксиоматических положений. Как пишет по этому поводу российский ученый В.П. Максаковский, «фундаментом культуры служит образование – комплекс знаний, идей, ценностных представлений, способов познания, мышления, практической деятельности, без овладения которыми невозможны взаимопонимание и взаимодействие людей, гармония человека и общества, человека и природы» *(Максаковский В.П. (2011)*.

На одно из центральных мест среди концептуальных тезисов сравнительного анализа воспитания и обучения выдвигается признание культуры как диверсифицированного и одновременно единого культурного феномена. Культура при этом рассматривается как уникальная совокупность духовных богатств. Всякая национальная культура – и здесь можно согласиться с П. Сорокиным – «не просто конгломерат разнообразных явлений…, а есть единство…, все составные части которого … выражают одну, главную ценность» *(Сорокин П. (1992)*.

3.6. Взаимодействие с историко-педагогической наукой. Сравнительная педагогика тесно связана с историко-

педагогической наукой. Необходимость такой преемственности подчеркивали уже представители первой волны современных компаративистов (И. Л. Кэндел, Н. Хэнс, Ф. Шнайдер и др.).

Как и история педагогики, сравнительная педагогика занята сопоставительным исследованием педагогических процессов: в отдельных цивилизациях, социально-экономических формациях, регионах и странах. Компаративизм дает возможность учитывать однотипные и знаковые педагогические явления социально-экономических эпох и цивилизаций.

Сравнительная педагогика держит в поле зрения не только настоящее и будущее, но и прошлое школы и педагогической мысли. Сравнительная педагогика – своеобразное ответвление истории педагогики, будучи ее органической и неотрывной частью. Будучи тесно связанной с историко-педагогической наукой, сравнительная педагогика опирается и на методологию этой науки. Так в сравнительной педагогике остаются важными подходы, учитывающие, что педагогические идеи и практика существуют в пределах определенного исторического контекста. Как и в историко-педагогической науке, в сравнительной педагогике сосуществуют традиционные и нетрадиционные социальные подходы. К первым относятся исследования в рамках социальной формации. Наряду с этим используются подходы в контексте мировых и региональных цивилизаций.

Как и в историко-педагогической науке, сравнительно-педагогические исследования предполагают обращение к философии релятивизма. При этом, по-видимому, надо отойти от классического понимания недостаточности педагогического знания как результата незнания всех причин, обусловивших его генезис. Идеальной точности такого знания добиться невозможно, поскольку нельзя абсолютно точно определить условия и факторы педагогического процесса.

Ретроспективное и перспективное рассмотрение современных явлений в воспитании и обучении позволяет сравнительной педагогике добиваться качественно более высоких научных результатов и тем самым серьезного приращения научных знаний. Не следует упускать из виду, как замечает Б.Л. Вульфсон, что если для истории педагогики главное – вертикальные сопоставления разных исторических эпох, то для сравнительной педагогики – сопоставления горизонтальные, когда изучаются явления одного исторического отрезка, прежде всего современной эпохи *(Вульфсон Б.Л. (2011)*.

В сравнительной педагогике происходит «реконцептуализация» идей взаимодействия с историческим знанием. Такие идеи аргументируются как научный императив,

что, по образному выражению А. Новоа и Тали Ярив-Машала, позволяет педагогике «увидеть созвездия современной эпохи на фоне ранее зажегшихся звезд». По суждениям этих ученых, развитие педагогики и образования происходит не как единый временной дискурс, а множество сопоставимых исторических потоков. Ученые, обосновывая такую трактовку сравнительно-исторического подхода, пишут: «Педагогическое исследование должно быть путешествием в историю; опора на категории «история» и «сравнение» – непременное условие сравнительного образования, ибо всякая педагогическая проблема имеет свою историю, узнав которую можно не только понять нынешнее состояние, но предвидеть будущее этой проблемы» *(Nóvoa A. & Tali Yariv-Mashal).* Концепция «путешествия в историю» предполагает рассматривать генезис, цель, задачи, тематику сравнительной педагогики в широких рамках гражданской истории: «Понимание событий в области сравнительного образования, того, что следует и что не следует изучать сравнительной педагогике, подсказывают совершившиеся и идущие перемены в истории общества». Авторы концепции, рассуждая о критериях историзма сравнительных исследований, утверждают, что «хронологические ссылки» – еще не свидетельство реализации сравнительно-исторического подхода и что объективный сравнительный анализ образования достигается при систематическом изучении «исторического местоположения, генеалогии и современного состояния проблемы» *(Nóvoa A. &Tali Yariv-Mashal).*

4. Сравнительная педагогика и мультикультурализм

4.1. Ответы сравнительной педагогики. Учет многокультурности социума является одним из приоритетов сравнительной педагогики. Первоочередными оказываются проблемы, рожденные культурными и этническими различиями и вызванные тем, что воспитание и обучение происходят при постоянном межкультурном взаимодействии различных национальных групп. Образование призвано включаться в процесс взаимодействия субкультур в мультикультурных социумах. Такой процесс наряду с развитием общенациональной культуры обогащает как доминирующие, так и малые культуры и предполагает сопряжение через образование духовных ценностей участников межкультурного диалога, создание общего образовательного пространства, где каждый обретает социальный и этнический статут, определяет принадлежность к тем или иным языкам и субкультурам, причастность к диверсифицированной общности многонационального социума.

Проблемы образования в многонациональном обществе могут решаться при признании того, что национальные системы образования должны стать органичным знаменателем культурного многообразия. Всем составным частям такого разнообразия следует адаптироваться друг к другу. Каждую из них надо рассматривать как одну из нескольких без претензий на монополию, как участника компромисса во имя гражданского мира, создания и сохранения общенациональных целостности, идентичности и культурно-образовательного пространства. Сравнительная педагогика призвана поддерживать и поощрять такой компромисс.

Сравнительная педагогика участвует в поиске научных педагогических принципов и координат для смягчения кризиса, вызванного столкновением культурных и этнических интересов различных цивилизаций. Предполагается рассмотрение перспектив в образовании, направленных к погашению конфликтов, обусловленных культурными и этническими различиями. Определение подобных перспектив – непременное условие для педагогов-компаративистов. Речь идет о формировании уважения к иным культурам; осознании необходимости взаимопонимания между народами; развитии способности общения с представителями иных этнокультур; осмыслении не только прав, но и обязанностей в отношении иных

наций; становлении потребности и готовности участвовать совместно с другими народами в решении общих проблем.

Сравнительная педагогика в исследованиях проблем образования в мультикультурном социуме опирается на ряд императивов, прежде всего, – общие для представителей всех культур интересы и духовные ценности, отказ от исключительной ориентации на культурные различия. Сегодня, более чем когда-либо, преимущественный акцент на таких различиях при сравнительно-педагогических исследованиях может оказаться источником разобщенности цивилизаций и народов. Сравнительная педагогика, отказавшись от такого акцента, получает шанс эффективно участвовать в демократически направленном процессе образования.

При решении проблем образования в многокультурном социуме сравнительная педагогика претендует на роль участника процесса создания качественно иных многонациональных культур, изучения соответствия образования самобытности культур в исторически сложившихся поликультурных социумах, а также в условиях новых культурно-образовательных пространств *(Nóvoa A. (1995)*.

Сравнительная педагогика при поиске педагогических решений проблем многокультурного социума основывается на идеях вариативности, диверсификации, очерчивает перспективу воспитания и обучения, направленную на обеспечение необходимого минимума равенства и максимальный учет различий в мультикультурном социуме *(Hoffman D. (1999); Perez S., Groux D., Ferrer F.)*

Сравнительная педагогика оказалась полем пересечения и проникновения культур, выработки новых педагогических идей. Рассматривая подобную миссию сравнительной педагогики в диалоге культур и цивилизаций, Гу Мингуан предлагает осуществлять систематические компаративистские исследования на «институциональном» и «идеологическом» уровнях культур. В первый уровень включена наряду с другими социальными структурами сфера образования. Во второй уровень – особенности мышления и духовных ценностей. Сферы образования характеризуются как сравнительно пластичные и потому подверженные частым изменениям, в том числе под влиянием зарубежного опыта. Сравнительная педагогика, изучая возможности диалога культур на идеологическом уровне, должна учитывать ряд сложностей, проистекающих из духовных и ментальных признаков культуры. Во-первых, особенности национального характера. Утверждается, к примеру, что китайцы склонны к гармонии человека и природы, исповедуют

умеренность и смирение, а европейцы, напротив, ориентируются на завоевание природы и конкуренцию. Во-вторых, стабильность, инерционность культур, что зачастую приводит к изоляции от иных культур. При комментировании этого тезиса напоминается, что современный Китай пережил мучительный, но необходимый отказ от культурного изоляционизма и пошел на то, чтобы учиться у Запада. В-третьих, изменчивость всякой национальной культуры. Учет такой изменчивости расценивается как базовый в культурологических исследованиях сравнительной педагогики *(Minguan Gu (2001)*.

Компаративисты разрабатывают стратегию образования как ответ на вызовы общества, где происходит обогащение и развитие этнокультурного многообразия. Пример такой переориентации исследований подают ведущие научные центры по сравнительной педагогике. Так в Институте сравнительного и многокультурного образования, созданного в 2001 г. в Гамбургском университете на базе старейшего в Германии Института сравнительной педагогики, учрежден Центр межкультурного образования. В Институте и Центре целенаправленно изучаются проблемы обучения и воспитания иммигрантов, дидактики многоязычного обучения.

Обозревая перспективы сравнительного осмысления мультикультурного образовательного пространства, можно выделить несколько приоритетов: учет национальных традиций и образов мира всех членов социума, опора на стратегию межкультурного диалога, уважение национальных идентичностей при отказе от экстремизма и нетерпимости, критика этнокультурной исключительности. Следование таким приоритетам укрепляет усилия воспитания и обучения учесть ситуацию мультикультурализма, снимать конфликты, источником которых является столкновение своего и чужого.

Сравнительная педагогика принимает участие в выработке концепций межкультурного диалога в образования. Компаративистика изыскивает возможности налаживания межкультурного диалога, изучая процесс интенсификации взаимодействия национальных систем образования, нарастающую международную мобильность учащихся и преподавателей.

Участники подобной мобильности становятся проводниками и носителями идей межкультурного диалога в образовании, открывая иные уклады культуры, модели образования, образы мышления, содействуя пониманию феномена иных духовных и образовательных ценностей со своими особенностями и противоречиями *(Groux D. & Porcher L. (2000)*.

Поскольку сравнительная педагогика изучает культурное

измерение образования, то задачи педагогической компаративистики и теории межкультурного образования в значительной мере переплетаются. При этом возможности сравнительных исследований по межкультурному образованию реализуются, если соблюдены ряд важных условий. Во-первых, понимание культурного многообразия как объективной данности образования. Во-вторых, изучение культурного разнообразия образования во всех проявлениях. В-третьих, прогнозирование модели образования, адекватной условиям многокультурного общества *(Perez S., Groux D., Ferrer F.)*.

Теоретики межкультурного образования в свою очередь рассматривают сравнительную педагогику как перспективного партнера в исследовании феномена мультикультурализма в образовании. Утверждается, что «сравнительная педагогика имеет все основания играть особую роль в исследованиях по интеркультурному образованию» *(Abdallah-Pretceille M. (1999)*.

Концептуальная близость сравнительной педагогики и идей межкультурного образования позволяет объединять усилия их теоретиков для изучения образования в многокультурном социуме. Педагогическая компаративистика предоставляет научный материал, который помогает осмыслить в свете мультикультурных реалий эволюцию проблем образования на глобальном, национальном и местном уровнях. Как замечает в этой связи французский ученый Ван Даль, альянс сравнитологов и теоретиков межкультурного диалога в образовании, направленный на познание и уважение иных субкультур, содействует решению многих проблем, в частности образования мигрантов, отношений между учащимися и преподавателями – представителями разных цивилизаций и культур *(Van Daele H. (1993)*.

4.2. Культуросообразность образования. В сравнительных исследованиях образования в многонациональном социуме приобретает новое качество классический принцип культуросообразного образования, который трактуется в пределах широкой социальной панорамы культур. Ключевой выступает идея единства в многообразии, которая предполагает воспитание и обучение представителей больших и малых культур в качестве творцов общей национальной культуры как гетерогенной общности социума. Феномен «культурного многообразия» (cultural diversity) расценивается не как простая сумма культур, а качественно иная множественная идентичность. Соответствующая трактовка предложена в важных международных документах. Так, в докладе ООН «О развитии человека» (2004) мы читаем:

«Чувство самобытности и принадлежности к группе … имеет огромное значение для индивида. Однако каждый человек может отождествлять себя со многими различными группами» *(Доклад о развитии человека 2004 (2004)*.

4.3. Аксиологический подход. Не менее важна в сравнительно-педагогических исследованиях мультикультурализма гуманистически ориентированная аксиологическая (ценностная) составляющая. Она означает отношение к человеку как главному общественному богатству и предложение гуманистически осмысленных нравственных, этических, эстетических норм в качестве основ образования в многонациональной среде. Подобные нормы условно могут быть представлены в виде нескольких групп – общечеловеческих, гражданских, семейных. Все они специфически проявляются в педагогическом контексте многонациональных социумов. Как пишет японский ученый Такамичи Кажита, ценностная интерпретация мультикультурализма отвергает какую-либо неравноправную иерархию макро– и субкультур и имеет в виду, что представители всякой культуры обладают особыми, незаменимыми духовными ценностями *(Takamichi Kajita (1994)*.

Компаративистика, рассматривая педагогический дискурс мультикультурализма, должна определять его не столько как следствие воздействия и тех или иных гуманистических ценностей и норм, сколько как результат целостного процесса взаимодействия (конвергенции) культур *(Kohl L. R. (1981; Locke D.C. (1992); Theories in Intercultural Communication (1988)*.

4.4. Обращение к философии. Сравнительно-педагогический анализ мультикультурализма строится на философских принципах релятивизма и универсализма. Признано, что представители любой этнокультуры обладают особенностями миросозерцания. Нельзя понять ту или иную субкультуру, не обратившись к восприятию мира, разделяемому членами культурной группы. Вместе с тем каждой культурной группы присущи проявления мышления, поведения, способы решения жизненных проблем, которые общи всем людям *(Леви-Стросс К. (1958)*. Имея в виду подобные свойства субкультур, утверждается объективно возможный диалог культур как фундамент воспитания и обучения. Исходя из принципов универсализма и релятивизма, очевидно, что понимать мировую культуру можно не как реальность, а идеальное умозрительное построение. Между тем всякая национальная культура – вполне реальный конкретный феномен. В этой связи можно согласиться с

российскими учеными М.С. Каганом и М.Н. Кузьминым в том, что «культура – национальна, а категории типа «мировая культура», строго говоря, представляют собой определенные научные абстракции» и что «в реальном существовании культура предстает … как культура нации, культура сословия т. д. и т. п.»

Различение умозрительных универсальных моделей и конкретных (релятивистских) проявлений мультикультурализма заставляет переводить решение проблем культурных различий в сферу диалога. М.Н. Кузьмин пишет в этой связи: «всякое полиэтническое общество во избежание участи Вавилонской башни должно найти для себя «общий язык» и научиться говорить на нем» *(Кузьмин М.Н. (1999); Каган М.С. (1996)*.

4.5. субъекты образования. В качестве основных субъектов образования в мультикультурном социуме выступают субкультуры, которым присущи несколько основных характеристик: 1) этническая (генетическая) общность; 2) культурная общность; 3) языковая общность; 4) статус меньшинства или большинства.

Комбинации этих характеристик вариативны. Субъекты могут состоять из представителей разных этносов (русскоязычные за рубежом), не иметь оригинального языка (афроамериканцы), использовать неродной язык (дагестанцы) и т. д.

Изменчив и статус субъектов. Так, в Москве и в Уфе татары – малая этническая группа, в Татарстане – титульная субкультура. Точно так же в Испании и Франции каталонцы и баски – меньшинства, а в Басконии и Каталонии – основные региональные общины, в США и Канаде не англоязычные и не франкоязычные субкультуры – меньшинства, а на исторической родине – ведущие этнокультурные группы и т. д.

В мультикультурном социуме обычно присутствуют субъекты ведущих типов цивилизаций. В России подобные субъекты именуются «титульными». Это в первую очередь русский этнос, переплавивший ценности цивилизаций Востока и Запада, а также этносы цивилизаций восточного типа (башкиры, татары, якуты и т. д.). В США, Западной Европе, Канаде и Австралии такие субъекты определяются как «доминирующие» (dominant). Их представляют носители цивилизаций средиземноморского и англосаксонского типа, корни которых уходят в Античность и Средневековье.

Кроме «титульных» и «доминирующих», в мультикультурном социуме присутствует как субъекты образования малые этнокультуры. В России их именуют «национальными меньшинствами», в США и Канаде – «зависимыми

меньшинствами» (minorities visible). Укрупнение многонациональных социумов ведет к увеличению числа подобных субъектов. Если сегодня – это этнические меньшинства отдельных государств, то в скором будущем, возможно, и титульные этносы малых стран (Андорра, Бельгия, Люксембург и т. д.)

Вопрос о дефинициях субъектов образования в мультикультурном социуме остается открытым. Ряд ученых трактует его весьма широко, применительно к любым субкультурам, включая женщин, пожилых, людей с задержками в развитии, высокоодаренных, малоимущих, сексуальные меньшинства и пр. (П. Гхош – Канада, Ле Тхан Кхои – Франция и др.) *(Ghosh P. (1996); Khoi Le Than (1994)*. Такая классификация выглядит излишне всеобъемлющей, поскольку размывает специфику педагогических проблем в гендерной, социальной, физиологической, сексуальной и иной проблематике, уводит от педагогического осмысления культурного, этнического, языкового многообразия воспитуемых.

Более убедительными выглядят суждения ученых, которые полагают, что при определении субъектов образования в многонациональном социуме в первую очередь надо учитывать их этнокультурное многообразие (Дж. Бэнкс, Дж. Гэи – США, Дж. Линч – Англия и др.) Как считает в этой связи Дж. Гэи, расширительное толкование дефиниций субъектов образования в многонациональном социуме искажает сущность проблем педагогической деятельности, отвлекает от необходимости соблюдения равенства в образовании, ликвидации дискриминации и предрассудков в отношениях этнокультурных групп *(Multicultural Education (1993); Banks J. (1994); Banks J. (1997); Banks J. (2001); Gay G. (1994); Lynch J. (1989)*.

Разнообразие субъектов образования в многокультурном социуме порождено, прежде всего, традиционными историческими, социальными, культурными и иными детерминантами. Условно можно выделить следующие традиционные субъекты:

– Государственно образующие: в Российской Федерации – русские; в США – белые американцы; в Западной Европе – крупнейшие автохтоны; в Австралии – потомки выходцев из Британии; в Канаде – франко– и англо-канадцы и т. д.

– Коренные (автохтонные) группы, не обладающие государственно-культурной автономией: в России – народности Севера и Дальнего Востока; США и Канаде – индейцы, народности Севера; Латинской Америке – индейцы, Австралии – аборигены; Европе – цыгане; Великобритании – валлийцы, ирландцы;

Германии – датчане, сорбы; во Франции – баски, корсиканцы, эльзасцы; на Ближнем Востоке – курды и пр.

– Коренные (автохтонные) группы, имеющие государственно-культурную автономию: в России – титульные этносы в этнических республиках, Великобритании – шотландцы, Испании – баски, каталонцы, Китае – дунгане, тибетцы, уйгуры и пр.

– Национальные меньшинства, оформившиеся на протяжении Нового и Новейшего времени: в США – афроамериканцы, общины из Европы, Азии и Латинской Америки, в Канаде – «культуры наследия» (общины европейцев, азиатов, латиноамериканцев), диаспоры армян, евреев, индийцев, китайцев, корейцев, немцев, русских и пр.

Все субъекты в процессе образования нуждаются не только в самопознании, но и изучении остальных субкультур, воспитании взаимного уважения, непримиримости к дискриминации и расизму, приобретении навыков межкультурного общения.

Субъектам присущи разные уровни пассионарности (потенциала развития). Они – носители определенной идентичности (ментальности, менталитета). В обобщенном виде такая идентичность характеризуется как осознание общности мировоззрения, культурных норм, языка, психологических, поведенческих установок, коллективного сознания, ассоциирование с общей историей, традициями, религией и т. п.

Малые субъекты стремятся сохранить идентичность, предъявляют специфические запросы в образовании и культуре, защищают собственные культурно-образовательные интересы. Им присущи настороженность и опасения дискриминации со стороны большинства общества. В их исторической памяти нередко хранятся трагические воспоминания: геноцида индейцев в США, холокоста евреев в Европе, депортации народов Кавказа в Советском Союзе и т. п. Малые коренные субъекты ведут себя в контактах с доминирующими субкультурами по-разному. Одни проявляют лояльность: карелы, коми, мордва, удмурты – Россия, шотландцы – Великобритания и пр. Другие, напротив, стремятся к дистанцированию: татары, чеченцы – Россия, индейцы – США, ирландцы – Великобритания, баски – Испания и пр.

Субъекты образования в многонациональном социуме не могут быть ни «плохими», ни «хорошими». Они разные. В них по-своему проявляется общая социальная, природная, духовная человеческая сущность.

Вместе с тем разным субъектам образования присущи особенности идентичности: рациональность, раскованность белых американцев; педантизм, аккуратность немцев; доверчивость, неспешность скандинавов, сентиментальность итальянцев;

сдержанность англичан; экспрессивность французов; немногословность американских индейцев, подвижность афроамериканцев и т. д., и т. п.

Так, когда говорят о «русской душе», вспоминают разные приметы ее единства и многообразия. «Мы любим все – и жар холодных числ, и дар божественных видений» (А.Блок). Всюду русские люди задаются извечными вопросами «кто виноват» и «что делать». К особенностям русской ментальности, по-видимому, можно отнести высокий уровень пассионарности, прямодушие, бесшабашность, (русский «авось»), игру со словом и реальностью, склонность к фантазийному мышлению, непредсказуемость. В многоцветие русского человека свои краски вносят азартные казаки Дона и Кубани, неспешные поморы Севера, ловкие москвичи, шустрые костромичи, степенные петербуржцы, основательные сибиряки.

Можно говорить и о специфике общения этнокультурных субъектов. Если русский человек в знак согласия произносит «ага», то скандинав – восклицает «о!», а японец откликается резким «хай». Если англичанин говорит «yes», это вовсе не обязательно означает согласие, а лишь подтверждение получения информации. Если итальянцы и кавказцы насыщают речь идеографическими жестами, то народы Севера, напротив, крайне скупо используют подобные символы. Если у большинства народов покачивание головой из стороны в сторону означает согласие, то у болгар – отрицание. Если для европейца поцелуй руки женщины – знак почтительности, то на Востоке прикосновение незнакомого мужчины к женщине расценивают как посягательство на ее достоинство и т. д., и т. п.

Субъекты образования в мультикультурном социуме претерпевают мутацию, трансформацию культуры, языка, генетического фонда. Так в русский народ, начиная с IX–X веков, влились финно-угорские, литовские племена, ославянившиеся берендеи, печенеги, половцы, татары, торки и пр. Русский язык в последние три столетия заимствовал не менее 25 тыс. иноязычных слов и выражений. Немалую долю успехов русского народа можно отнести на счет его способности впитывать этническое и культурное многообразие. Русских обогатили разные истоки: «дух татарской воли», «острый галльский смысл», «сумрачный германский гений» (А.Блок).

На протяжении 2-ой половины XX-начала XXI вв. вследствие громадных миграционных подвижек возник новый субъект образования в многонациональном социуме: крупные диаспоры иммигрантов, получившие общее название «новой иммиграции». В отдельных странах при характеристике такого субъекта

прибегают к другим терминам. Например, в в Германии – «гастарбайтерами».

В России существуют три группы «новой иммиграции: русскоязычные переселенцы из Ближнего Зарубежья; «внутренние иммигранты» – приезжие из российских регионов; иммигранты, пополняющие национальные диаспоры выходцев из бывших советских республик. Образовательные амбиции этих групп иммиграции различаются. Представители первых двух групп претендуют на обеспечение своих конституционных прав в образовании. Гостевой статус диаспор иммигрантов из Ближнего Зарубежья предполагает в обмен цивилизованную адаптацию, в том числе путем образования, максимальное уважение культурных традиций России.

В Западной Европе на протяжении последних 50 лет возникла многомиллионная мусульманская диаспора. В целом молодое поколение иммигрантов-мусульман не намерено безоглядно соблюдать традиции родителей. Мусульмане-иммигранты второго и третьего поколения в значительной мере ощущают себя частью европейской молодежи и маргиналами на своей исторической родине. Немалому числу мусульманской молодежи свойственен секуляризированный ислам. Эта молодежь учится в европейских школах, усваивает ценности европейской культуры, хочет жить по-европейски. И такая молодежь открыта для аккультурации и нуждается в адекватном образовании.

Вместе с тем мусульманская «новая иммиграция» опровергает расхожее суждение, будто «родину нельзя унести на подошвах сапог» (Дантон), и остается носителем специфических культурных ценностей и менталитета. Ей присущи конфронтационные настроения по отношению к европейскому социуму. Отчего нарастает ее экстремизм? Почему у многих иммигрантов, кому дана возможность получать наравне с европейцами образование, жить в куда более комфортных условиях, нежели на исторической родине, такая враждебность к европейской цивилизации?

Глубинная причина конфликта кроется в различиях ценностных ориентаций светской европейской и мусульманской цивилизации, в образовании в том числе. Общины иммигрантов-мусульман исповедуют нормы Ислама, частности, гендерное неравенство, клерикализацию образования, что противоречит культурно-образовательным традициям светской западной цивилизации. Для правоверного мусульманина изображение Мохаммеда, стихи Данте и памфлет Вольтера – богохульство. Для европейца – это, как и другие творения светских писателей и художников, неотъемлемая часть европейской образованности.

Корни конфликта автохтонов и иммигрантов-мусульман

следует также искать при анализе социального положения иммигрантов, реалий их образования. Иммигранты стоят на низких ступенях социальной лестницы, заняты наименее квалифицированным и мало оплачиваемым трудом, нередко не могут приобрести достойное образование, чаще остальных, закончивших учебные заведения, оказываются безработными. Иммигранты оказываются в своеобразных анклавах, не получая достойных работы и образования. Как пишет американский социолог Б. Саланье, подобная замкнутость – питательная среда агрессивного этноцентризма учащихся-иммигрантов *(Salanié B.)*.

4.6. Основные концепты образования в многонациональном социуме. При сопоставительном изучении культурного многообразия в теории образовании выявляются три основных концепта. Один исходит из неизбежности нивелирования такого многообразия. Другой – из необходимости его сохранения. Третий – из намерений создавать качественно новую национальную общность. Все эти концепты, адресованные мультикультурному социуму, предполагают воспитание подобной общности. Однако трактуют конечные задачи образования по-разному. Идеи ассимиляции и этноцентризма в педагогике предполагают избавление от отличий, присущих разным культурам. Идеи кросс-культурного (интеркультурного) образования – сотрудничество, ограниченное консервацией таких отличий. Идеи мультикультурного (поликультурного) образования – интеграцию и взаимное обогащение субкультур. Подобные различия в сравнительном плане могут быть представлены в следующих метафорах (см. табл. 5).

Таблица 5

Образы-метафоры воспитания и обучения в многокультурном социуме

Педагогические идеи этноцентризма	Кросс-культурное образование	Мультикультурное образование
Вино из одного сорта винограда	Вина из разных сортов винограда	Коктейль из разных вин
Капустный салат	Несколько салатов из разных овощей	Салат оливье
Цветок розы	Букет из разных цветов	Экибана

4.7. Идеи монокультурного образования. При рассмотрении вопросов воспитания и обучения в многонациональном социуме вплоть до второй половины XX столетия доминировали идеи монокультурного образования в виде ассимиляции.

Идеи ассимиляции имеют давнюю историю. К примеру, в XIX в. их активно пропагандировали педагоги США и Австралии. Так, один из них, американец Т. Дж. Морган писал образы-метафоры воспитания и обучения в многокультурном социуме в 1899 г., что индейцев-аборигенов Америки при обучении необходимо «как можно раньше изолировать от племенного окружения». Говоря о том, что обучение индейцев в школах-интернатах является необходимым для изменения их характера, он замечал: «Мы не можем сохранять индейцев в патриархальном строе. Мы должны переместить их в нашу цивилизацию» (Morgan T.J. (1899).

История знает немало примеров постепенного языкового, этнического и культурного растворения малых этнокультурных групп в доминирующей культурно-языковой среде. Жернова ассимиляции мелят медленно, но верно, и зачастую это неотвратимый процесс. Но исторический опыт свидетельствует, что подобная аккультурация– отнюдь не всегда абсолютна. Многие субкультуры достаточно успешно и эффективно превозмогают ассимиляционное давление, со стороны образования в том числе. Этнокультурную идентичность во многом сохраняют армянская, греческая, еврейская, китайская, цыганская, русская и иные диаспоры. Можно привести множество фактов исторической устойчивости перед лицом ассимиляции коренных малых этнических групп: баски, валлийцы, корсиканцы и т. д. И сегодня во Франции люди пятого поколения русской иммиграции говорят по-русски, ходят в православные храмы.

Выяснилось, что ядро субкультур малых национальных общин чрезвычайно устойчиво. Так, в крупных городах они не только не исчезают, но, напротив, претерпевают качественную

реструктуризацию и изменения. Этот процесс связан с множеством обстоятельств: языковой барьер, цивилизационный разрыв между культурами, сегрегация, самодостаточность и закрытость малых групп и т. д.

Педагогические концепции ассимиляции наследуют традицию монокультурного государства. Концепции являются историческим продуктом мировоззренческих установок «единый народ, единый язык, единая страна, единая культура». Центральная идея концепций – «плавильной печи» (США), слияния наций в советский народ (СССР), очищения от регионального разнообразия (Франция), приобщения к «белой культуре» (Австралия) и т. п. – состоит в предположении, что нормативная культура большинства неизбежно поглощает язык, культуру, педагогические традиции меньшинств и что мировое развитие может идти только в направлении сглаживания и ликвидации культурных различий.

В Советском Союзе образование рассматривалось в рамках прогноза о формировании суперэтноса – советского народа на базе «национальных по форме, социалистических по содержанию» культур. По сути, прогноз означал, что в результате воспитания и обучения постепенно исчезнет самобытность отдельных субкультур. В известной мере удалось сформировать поколения, обладавшие специфическими чертами советского человека. Тем не менее, при скрытой и весьма укоренившейся гетерогенности советского общества стратегия слияния наций в советский народ, которую надлежало реализовать том числе и системе образования, оказалась несостоятельной.

Вплоть до конца 1960-х гг. педагогика США ориентировала систему образования на концепцию формирования однородной нации. Предполагалось с помощью воспитания и обучения консолидировать этнические осколки вокруг языка и культуры англосаксонского протестантского ядра. США представлялись как некая плавильная печь, в которой должны исчезнуть национальные, культурные, этнические различия. Концепция исходит из предположения, что смешение этносов породит «новую расу, которая соединит в себе древние ценности, различия, языки и обычаи».

Идеология «плавильной печи», когда посредством образования нивелируются особенности субкультур и возникает единообразная культура, остается популярной. Сторонники этой идеологии предполагают, как пишет американский ученый Дж. Блэр, что достижима интеграция ценностей различных культур в общую американскую версию культуры, когда «любой, кто попадает в «плавильную печь» американского социума неизбежно

через несколько лет переходит в американскую веру» Один из теоретиков «плавильной печи» У. Уорнер прогнозировал, что благодаря ней будет покончено с самобытностью отдельных культур и что «этносы растворятся в основном потоке жизни Америки» *(Blair J.)*.

До определенного времени США даже гордились тем, что были «плавильной печью», в которой на протяжении многих лет выходцы со всего мира срастались в единую нацию. Ассимиляция не считалась чем-то постыдным. Напротив, была мечтой многих поколений иммигрантов. Все они жаждали стать «настоящими американцами», и «плавильная печь» была вполне реальным фактом образования. Подобная ассимиляция для значительной части этнокультурных меньшинств выглядела «бегством от бедности», способом подняться с социального дна, повысить общественный статус с помощью лифтов, одним из которых оказывалось образование (*Singer M.* (1986).

В американской педагогике остается немало сторонников ассимиляции и. Идеология «плавильной печи», когда посредством образования нивелируются особенности субкультур и возникает единообразная культура, продолжает быть в США популярной. Такая идеология возрождается как ответ на рост этноцентризма афроамериканцев, латиноамериканцев, индейцев. Некоторые ученые склоняются к возобновлению педагогического курса ассимиляции меньшинств в англо-саксонскую культуру. Утверждается, что единственным эффективным способом создания путем образования гармоничного многонационального общества является возвращение к педагогической политике, когда все жители Америки принимают западные ценности. «Америка способна быть многорасовым, но отнюдь не многокультурным обществом… Будущее Америки представляется расово многоликим, но западным по культуре», – пишет Динеш Д'Суза *(Ошеров В. (2001)*.

Во Франции вплоть до середины 1980-х гг. в образовании господствовали идеи ассимиляции всех граждан в республиканской «плавильной печи». Культурное многообразие в школе игнорировалось. Не принимались во внимание культурные особенности и права «быть другими» учащихся из первой волны иммиграции из стран мусульманского мира (1974–1984 гг.). Каждый школьник должен был оставить за дверями учебного заведения свои социальные и культурные предпочтения, чтобы получить доступ к универсальному единомыслию.

В сегодня во Франции имеют хождение идеи ассимиляции путем образования, что создает немало проблем. Символичен в этой связи эпизод на конференции Европейского общества

сравнительной педагогики в Копенгагене (1998 г.), участником которого оказался автор. При обсуждении темя ассимиляции и пренебрежения образовательных интересов этнических меньшинств французский ученый Ф. Оривель воскликнул: «Во Франции нет такой проблемы». Разумеется, Оривель лукавил, проблема, конечно, есть. Французская школа по-прежнему во многом продолжает ориентироваться на идеи трансформации учащихся различных рас и культур в носителей традиционной культуры галлов.

Концепция ассимиляции в современном мире, где субкультуры стремятся реализовывать в пределах многонационального социума собственные образовательные потребности, часто наталкиваясь на социальную и культурную дискриминацию, выглядят регрессом и архаизмом. Фактически идеология ассимиляции выливается в воспитание и обучение исключительно на основе культуры большинства и отражает ценности, традиции, стиль жизни такого большинства. В этом случае в многонациональном социуме игнорируются языки, культура, особенности мышления и поведения этнических меньшинств, что отрицательно сказывается на демократизации воспитания и обучения.

Типичным проявлением монокультурных подходов к образованию являются идеи педагогического этноцентризма. Его истоки связаны во многом с идеями ассимиляции этнических меньшинств. Педагогический этноцентризм провоцирует нетерпимость, гипертрофию идей своего (собственного). В крайнем виде он проявляется в идеологии расизма и агрессивного национализма, которой присущи представления о превосходстве и исключительности одной этнической группы. Последствия идей педагогического этноцентризма существуют в широком диапазоне – от невежливости в быту до агрессивности в социальной и культурной жизни. В их основе лежит ксенофобия (этнофобия): навязывание собственных культурно-образовательных ценностей, негативные оценки образования и культуры других субкультур. Педагогический этноцентризм может также выступать в виде идей «скрытой и мягкой» ассимиляции. В этом случае попросту умалчиваются культурно-образовательные права и интересы тех или иных этнических групп.

Педагогический этноцентризм как идейная база монокультурного образования представляет значительную угрозу для демократического воспитания и обучения. Подобная идеология, отмечал на педагогическом симпозиуме в Токио (1993) экс-президент Всемирного Совета по сравнительной

педагогике, немецкий ученый Ф. Миттер, ущемляет права на достойное образование.

Идеологи педагогического этноцентризма, представляющие титульные этносы и культуры, противятся устранению социальных, экономических, культурных, образовательных барьеров, порождающих дискриминацию, не дающих повышать уровень достижений в сфере образования представителям малых национальных групп.

Не меньшую опасность несет педагогический этноцентризм малых субкультур. Он приводит не только к противостоянию с доминирующими этническими группами, но и неприязни к остальным субкультурам, отказу от межкультурного диалога в сфере образования. Сошлемся в качестве примера такой идеологии на книгу М. Асанте «Афроцентристская идея образования». Её автор призывает отделить афроамериканских учащихся от европейской культуры и обучать исключительно в контексте собственных этнических культурных ценностей и традиций *(Asante M. Kemet (1990)*. Подобная селективность является следствием, скорее всего, неверно понимаемой национальной гордости и самодостаточности того или иного этноса, которая запрещает диалог с другими культурами как «чужими», «плохими», «враждебными».

Педагогический этноцентризм предлагает стереотипы нетерпимости, отказа от любых компромиссов во взаимоотношениях представителей этнокультур. Идеология поощрения выделения путем воспитания и обучения одной национальной культуры в пределах общего многонационального пространства, призывы отгородить ее от иных культур, представляют серьезную опасность для демократического образования.

Некоторые педагоги полагают, что педагогический этноцентризм отнюдь не всегда является источником разлада между субкультурами. Немецкие ученые Г. Ауэрнхеймер, Г. Рейх, уверяют, например, что возможна трансформация агрессивного педагогического этноцентризма в либеральный национализм, очищенный от ксенофобии. По их мнению, внедрение подобного либерального национализма в систему воспитания и обучения мультикультурных сообществ позволяет личности становиться мультикультурной, избирать собственную культурную ориентацию (*Джуринский А. Н.* (2008).

С такими суждениями трудно согласиться, поскольку националистические настроения в корне противоположны идеям демократического воспитания.

В мировой педагогической мысли имеет хождение ряд идей и

концепций монокультурного воспитания и обучения, которые могут быть объединены под общим названием «этнокультурное образование». Идеологи этнокультурного образования предусматривают приобщение к системе народных представлений об окружающем мире и человеке. Они занимаются в первую очередь образовательными проблемами одной (чаще малой) этнической группы, анализируют перспективу воспитания и обучения с акцентом на этнокультурных особенностях того или иного этноса, совокупность идеалов, взглядов, убеждений, традиций, обычаев и иных форм проявления педагогического сознания этнокультурной группы.

В России идеи этнокультурного образования разрабатываются в виде этнопедагогики *(Волков Г. Н. (1999)*. В западной педагогической науке – «родного воспитания» (native education) (М. Мид, К. Муулли, М. Стоун и др.)

Установки этнопедагогики базируются на образцах народной мудрости. «Это тот могучий феномен, который обеспечивает сохранение национального характера, обычаев и психологии человека» *(Стельмахович М. Г. (1997)*. Этнопедагогика трактуется прежде всего, как отрасль эмпирических педагогических знаний, которые передаются от поколения к поколению, будучи аккумулированы в фольклоре, этнографических материалах, народных воспитательных традициях, играх и игрушках, народных праздниках и т. д. Специфика этнопедагогики – афористичность. Пословицы, поговорки, загадки, благопожелания, клятвы, проклятия, недоговорки, нефигуративные изречения, парамиологические тирады – вот далеко не полный перечень средств, где в образной форме заключены концентрированная констатация и обобщение множества факторов и примеров, их анализ и абстрагирование и, наконец, возврат к педагогической практике. Педагогическая народная мудрость предоставляется кладезем целесообразных суждений относительно трудового, нравственного, физического воспитания молодежи.

Этнопедагогика имеет в виду социальную и природную среду проживания той или иной этнокультурной группы, типичные черты характера, поведения представителей различных этносов. В идеях этнокультурного образования важно выделять научную составляющую. В этой связи необходимо различать два феномена: этнопедагогику и народную педагогику. Если в первом случае речь идет о научном знании, то во втором – исключительно об опыте воспитания и обучения, интерпретация которого не всегда совпадает с устремлениями к межнациональному диалогу. Вряд ли поэтому следует идеализировать народную педагогику. «В

научной литературе часто отмечаются не положительные стороны идей народной педагогики… При этом нередко наблюдается проявление национального эгоцентризма, национализма. Нельзя преувеличивать этот уровень культуры, преклоняться перед ним» *(Никитин В. М., Егорова З. В. (2004)*.

Действительно, народная педагогика содержит пласт националистических, исполненных враждебности к другим культурам и этносам идей, которые некоторые авторы деликатно именуют отсталыми традициями и воззрениями. В условиях России опора на подобные толкования народной педагогики – прямая угроза столкновения культурно-образовательных интересов различных национальных групп. Такой подход противоречит духу и смыслу диалога в сфере образования и культуры. Предлагается понимание образования в виде суммы мало связанных компонентов, включающих этнокультурные знания о том или ином народе, которые рассматриваются как средство трансляции духовных ценностей родной культуры, формирования национального характера и самосознания. Все это может оказаться источником самоизоляции и роста националистических настроений. Как замечает в этой связи В.А. Тишков, не надо вести речь том, «чтобы тщательным разглядыванием и «народоведческим» натаскиванием создавать из доступного социального материала и этнографических наработок номенклатуру разных культур и составлять по школьным классам, вузам, поселкам, республикам и по всей стране списочный реестр четко себя осознающих носителей трудно определяемой «национальной самобытности». Такое понимание выглядит как путь ухода в монокультуру, подпитывает аргументацию создания изолированных этнических школ. Этот концепт, во-первых, исключает культуры меньшинств из образа страны и ее населения, во-вторых, закрывает путь общероссийскому национальному проекту, который носит инклюзивный (открытый, всеохватный) характер» *(Тишков В.А. (2005)*.

При использовании воспитательного потенциала этнокультурного образования важно систематически выявлять общность этнокультур. Она проявляется в любви к родному краю, миролюбии и человеколюбии, доброжелательном отношении к различным национальным, религиозным группам, стремлении к нахождению компромиссов, сотрудничестве в решении общих проблем, уважении индивидуальности каждого человека, оценках матери как хранительницы рода, моста между прошлым и будущим.

От сравнительной педагогики требуется критика

деструктивного влияния этноцентризма, который выражается в числе прочего в обосновании закрытости культур этнических групп, неприятии межкультурного диалога посредством воспитания и обучения. Для преодоления этноцентризма необходимо создание общего образовательного пространства, где представлены разнообразные культуры и где обращаются к неповторимому опыту традиций каждого этноса. Лишь в этом случае образование оказывается связующим способом соединения различных культурно-этнических образов мира.

Помочь сравнительной педагогике выявить и преодолеть стереотипы и последствия монокультурного образования должны ответы на ряд вопросов: прибегают ли школьники к выражениям и намекам, имеющим уничижительный расовый или национальный оттенок, используют ли учащиеся негативные обобщения в разговорах о расовых и национальных группах, считают ли себя они лучше и умнее в силу расовой и национальной принадлежности, формируются ли группы детей по расовым, религиозным, национальным признакам и т. д.?

4.8. Педагогические концепции межкультурного диалога. В мировой педагогике на фоне неприятия монокультурного образования и монополии образовательных ценностей доминирующего этноса во многом осознано, что абсолютная ассимиляция этнических групп, находящихся в инонациональной доминирующей среде, недостижима в обозримом будущем, и что теория образования нуждается в этой связи в радикальных изменениях.

В этой ситуации происходит активный поиск иных педагогических решений, нежели ассимиляция и этнокультурное образование. Так, в США отвергается концепт «плавильной печи», как не соответствующий демократическому идеалу свободного выбора этнических групп при воспитании и обучении. Критики подобного концепта обращают внимание на то, что он часто носит следы сегрегации малых этнокультурных групп. Один из критиков экс-министр образования США Д. Равич замечает, что идеологи ассимиляции «высокомерно считали, будто чернокожие не имеют культурных ценностей, которые следует сохранить, или что чернокожие сами хотят забыть свою расовую принадлежность» *(Ravitch D. (1985)*. Дж. Бэнкс, отвергая ассимиляцию, утверждает, что «мифическая англо-американская культура потребовала от этнических меньшинств пройти процесс самоотчуждения» и что культурная ассимиляция иммигрантов и цветного населения отнюдь не явилась гарантией полноценного включения в жизнь общества (*Banks J. A. (1993)*.

Идеи ассимиляции и педагогического этноцентризма, этнокультурного образования в мировой педагогике с 1970-х гг. постепенно стали вытесняться концепциями диалога культур, прежде всего кросс-культурного (интеркультурного, межкультурного) и поликультурного (мультикультурного) образования. В Западной Европе отдается предпочтение идеям кросс-культурного образования, тогда как в США, Австралии, Канаде и России – мультикультурному (поликультурному) образованию.

В Западной Европе установки на диалог культур в образовании возникли во многом в ответ на массовую иммиграцию в Европе. В США их возникновение связано прежде всего с движением афроамериканцев за гражданские права, в Канаде – с поисками консенсуса франкои англоязычных канадцев, в Австралии – с намерениями преодолеть межнациональные конфликты между белыми австралийцами и остальным населением.

В постсоветской России злободневность разработки идей поликультурного образования обусловлена необходимостью формирования и развития новой национальной общности – россиян. Проблема обострена, по крайней мере, четырьмя капитальными обстоятельствами. Во-первых, кризисом идей и опыта социалистического интернационального воспитания. Во-вторых, социально-демографическими подвижками, вызванными массовым притоком беженцев и иммигрантов из бывших республик Советского Союза. В-третьих, усилением процессов национально-культурного самоопределения народов Российской Федерации. В-четвертых, наличием негативных националистических настроений в обществе.

Генезис и характеристики педагогических идей кросс-культурализма и мультикультурализма имеют общие черты и вместе с тем заметно различаются. Их авторы подвергают критике идеи и концепции монокультурного образования. Утверждается, что подобные концепции и идеи не учитывают сложность и динамичность культур, возможность их взаимопроникновения и конвергенции. В то же время разработчики кросс-культурного и мультикультурного подходов по-разному определяют перспективы диалога культур в сфере образования в многонациональном социуме. Теоретики кросс-культурного образования в Западной Европе (К. Джонс, К. Кимберли – Великобритания, Р. Гольц, С. Люхтенберг, С. Ниекравич – Германия, Ш. Бернар, Л. Брюно, Ж. Берк, Ж. Дюфор, Ф. Лорсери, О. Менье – Франция, и др.) рассматривают образование как важный способ снятия межнациональных конфликтов в школе и

обществе.

Концепции кросс-культурализма обосновывают правомерность сосуществования субкультур в многонациональном обществе. Предусмотрен стабильный баланс культурного многообразия и монокультурности. Согласно концепциям кросс-культурализма, самоценность больших и малых субкультур поддерживается и уважается, культурное и этническое разнообразие не рассматривается как объект ликвидации. Напротив, все без исключения культуры многонационального социума с их особенностями и отличиями видятся как общественное богатство и достояние.

Обратимся в этой связи к суждениям французских ученых Ж. Берка и О. Менье *(Berque J.; Olivier M.)*. Французская культура, по словам Берка, имеет древние гуманистические традиции, которые предполагают обращение к разным точкам зрения.

«Реальная национальная проблема», отмечает Берк, состоит в том, чтобы «следуя таким традициям, выйти далеко за рамки школьных учреждений».

По Менье, интеркультурализм в сфере образования означает признание гетерогенного характера культуры во Франции и странах Западной Европы, принятие тезиса единства в разнообразии, содействует пониманию культурного разнообразия как противовеса ассимиляции. Он предлагает относиться ко всем культурам как равным партнерам межкультурного диалога. В интеркультурном образовании Менье видит движение «к демократии и гражданственности в условиях плюрализма и глобализации». По суждениям Менье, необходимость интеркультурного образования становится очевидной при учете реальностей мультикультурного социума, нарастания всеобщего, в том числе и европейского, плюрализма. О. Менье, рассматривая различные контексты и перспективы интеркультурного образования, полагает, что оно позволяет учащимся приобретать «плюралистическую идентичность». Для реализации интеркультурного образования предлагается менять учебные планы и программы с целью изучения и признания различных культур, формирования новой общенациональной идентичности. Менье уверен, что каждая учебная дисциплина открыта для кросс-культурализма: история позволяет сравнить различные политические системы и способы мышления; география поощряет понимание разнообразия пространств и сообществ, проживающих на этих пространствах; иностранные языки ведут к приобретению новых смыслов, способности общаться, инициируют межкультурное понимание и т. д.

Педагогические идеи кросс-культурализма неоднозначны. С

одной стороны, кросс-культурное образование предлагает формировать универсальную национальную общность, вовлекать этносы в объединительный процесс, гармонизировать взгляды представителей различных субкультур, вести диалог на периферии культур, но не за счет размывания «ядра» духовных ценностей тех или иных субъектов, а при сохранении суверенности таких субъектов в пределах общего образовательного поля.

С другой стороны, концепции кросс-культурного образования призваны фактически консервировать отстраненность культур, сохранять статус-кво разделения по этническим, расовым, цивилизационным признакам. Предполагается, что ценности малых субкультур играют роль несущественного дополнения к базовому образованию, построенному на традициях доминирующей культуры. Тем самым образование проецируют на право отличия, но не общности, что разрывает ткань общенационального образовательного пространства.

Педагогические идеи кросс-культурализма о сохранении разделения наций по этническим и расовым признакам противоречат замыслу образования как процесса, гармонизирующего взгляды представителей различных субкультур во имя национального единства. В сущности, концепции кросс-культурализма исключают сколько-нибудь серьезный диалог культур через образование, абсолютизируют различия культур, в сфере образования в том числе. Пафос мирного сосуществования культур вобразовании тем самым оказывается серьезно потесненным.

Ряд педагогов предлагает устранить такую противоречивость кросс-культурализма, обратившись к идеям мультикультурного образования. Например, Ц. Бирзеа видит реальные возможности создания моста между мультикультурализмом и интеркультурализмом при выработке совместных педагогических проектов *(Birzea Cr.)*.

Концепции мультикультурного образования (Дж. Бэнкс, Р. Вернер, К. Грант, Д. Равич, Дж. Ли, и др.) получают развитие на Западе параллельно с педагогическими концепциями кросс-культурализма с середины 1970-х гг. В России внимание к идеям мультикультурного (поликультурного) образования проявилось в постсоветский период (И.В. Балицкая, О.В. Гукаленко, А.Н. Джуринский, Л.Л. Супрунова и др.).

В науке систематически используется понятия «мультикультурное образование (воспитание)» (multicultural education). В отечественной педагогике распространены также понятия «поликультурное образование (воспитание)», которые

имеют российское происхождение, и история их возникновения из английской кальки имеет скорее филологический, чем педагогический интерес. Все названные понятия близки друг другу и вполне адекватно отражают сущность изучаемых вопросов. Так что попытки педагогически развести эти понятия напоминают спор героев Д. Свифта о том, с какого конца следует разбивать куриное яйцо.

Среди авторитетных исследователей, кто впервые систематически оперировал понятием «мультикультурное образование», был американский ученый Дж. Бэнкс. Со второй половины 1970-х гг. понятие включается в мировые педагогические словари и энциклопедии: «Международный словарь по образованию» (1977), «Энциклопедию исследований в области образования» (1982), «Международную энциклопедию образования» (1985) и др. Одно из первых нормативных определений понятия мультикультурного образования встречается в «Международном словаре по образованию» (1977): «Образование, включающее организацию и содержание педагогического процесса, в котором представлены две или более культуры, отличные по языковому, этническому, национальному или расовому признаку» (*Джуринский А. Н.* (2008).

В «Международной энциклопедии по образованию» мультикультурное образование определено как усвоение знаний об иных культурах, осознание различий и сходств, общего и особенного между культурами, традициями, образом жизни, формирование позитивного уважительного отношения к многообразию культур и их представителям *(Джуринский А. Н. (2008)*.

Мировая педагогика исходит при определении понятия мультикультурного образования из того, что оно означает, во-первых, признание социальных, политических и экономических реальностей культурно разнообразного и комплексного человеческого взаимодействия и, во-вторых, важную значимость учета в образовательном процессе культурной, расовой, гендерной, религиозной, классовой принадлежности. К «мультикультурализму» в образовании многие авторы относят любую попытку реагировать на культурное разнообразие в сфере образования.

Основное предназначение мультикультурного образования в США, Канаде и Австралии – опровержение этноцентризма в учебных программах и их ориентацию на множество культур. В частности, изучение музыки и искусства должно включать художественные образцы малых культур, преподавание литературы – опираться на всемирные примеры, освоение

математики и естественных наук – подчеркнуть вклад не западных народов. Американцы Д. Голлник и П. Шин рассматривают мультикультурное образование в качестве стратегии, когда культурное окружение рассматривается как среда, позитивная и существенная для школьного обучения и воспитания. Другой американский педагог В. Ким характеризует мультикультурное образование как педагогическую поддержку понимания учащимися фактов, позиций, мнений и поведения, исходя из собственных и иных этнических истоков. По мнению Дж. Бэнкса, мультикультурное образование – это прежде всего предоставление равных образовательных возможностей учащимся различных социальных, расовых и этнических групп. Канадские ученые А. Флерас, Ж. Эллио предлагают рассматривать понятие мультикультурного образования как широкую вариативность методов включения учащихся в культурное этническое многообразие *(Балицкая И. В. (2008)*.

Американскими и канадскими сторонниками воспитания и обучения в духе мультикультурализма вместо метафоры «плавильная печь» предложены иные сравнения: «блюдо с салатом»», «мозаика», «симфонический оркестр» и пр. При их расшифровке отмечается, что речь идет об идеале, который не только утверждает и поддерживает культурное разнообразие, но и закладывает основания для соединения путем воспитания и обучения многокультурного опыта. При этом переход к мультикультурному образованию может быть поэтапным (П. Янг – США). Вначале речь идет о «благожелательном мультикультурализме», т. е. обеспечении равных образовательных возможностей для детей с культурными различиями. Далее акцент делается на налаживании «культурного взаимопонимания». Затем – на сохранении и расширении путем воспитания и обучения культурного многообразия. И, в конечном счете, создаются учебно-воспитательные программы мультикультурного типа.

Идеи мультикультурного образования предусматривают создание многонациональной общности социума. Эти идеи являются стратегическими при формировании общенациональной идентичности для педагогики США, Канады, Австралии, где приоритетными задачами выступают стремления воспитать у представителей многообразной культуры склонность к балансу, компромиссу, толерантность и взаимоуважение, прагматичность, рационализм, неприятие силовых решений. Стоящие на такой позиции педагоги подчеркивают необходимость избегать в воспитании во имя формирования суперэтноса излишнего акцента на полиэтничности, полирасовости, что может сохранить

и усилить дистанцию между этническими группами, поощрить их разобщенность. Они считают, что правильно реализованное образование должно объединять, а не разъединять субкультуры.

Концепции мультикультурного образования фокусируются на нескольких общих педагогических принципах: воспитание человеческого достоинства и высоких нравственных качеств; воспитание для сосуществования с социальными группами различных рас, религий, этносов и пр.; воспитание готовности к взаимному сотрудничеству; признание взаимной ответственности за положительный характер межэтнического и межкультурного общения.

В России универсальные принципы поликультурного образования могут быть определены как приобщение к русской, малым, общенациональной (российской) и мировой культурам во имя духовного обогащения, развития планетарного сознания, формирования готовности и умения жить в многокультурной среде.

Многоэтничность российского социума порождает серьезные сложности для образования. Каждая этническая субкультура неизбежно в той или иной степени изолирована и достаточно жестко определяет границы развития личности. Образование должно преодолевать такую культурную изоляцию путем диалога этнических, национальных и универсальных человеческих ценностей. Образование предстает тем самым интегративным социальным процессом, в центре которого находится отдельная личность – участник межкультурного и межэтнического диалога, погружающийся в российский океан этнического и культурного многообразия.

При определении целей мультикультурного образования ученые в основном отталкиваются от формулировки, предложенной Дж. Бэнксом: «сформулировать у учащихся навыки, отношения, знания, которые нужны для функционирования в своей этнической культуре, доминантной культуре страны и культуре других этносов» *(Banks J. Multiethnic Education (1988)*.

Ведущей целью мультикультурного образования является устранение в сознании личности противоречия между системами и нормами воспитания и обучения доминирующих наций, с одной стороны, и остальных этнокультурных групп, с другой. Предполагаются при этом взаимная адаптация субъектов образования, отказ большинства от культурного диктата, формирование представлений о многообразии культур и их взаимосвязи; осознание важности культурного многообразия для самореализации личности; воспитание позитивного отношения к культурным различиям; развитие умений и навыков

взаимодействия носителей разных культур.

Мультикультурное образование преследует три группы ключевых целей, которые можно обозначить понятиями «плюрализм», «равенство» и «объединение». В первом случае речь идет об уважении и сохранении культурного многообразия. Во втором – о поддержке равных прав на обучение и воспитание. В третьем – о формировании суперэтноса, опирающегося на общенациональные политические, экономические, духовные ценности. Ключевые цели многозначны. Так, цели достижения равных прав на образование можно классифицировать по двум направлениям. Во-первых, равный доступ к образовательным ресурсам и полноценное включение маргиналов в педагогический процесс. Во-вторых, использование учебных программ, позволяющих учащимся с разными возможностями и уровнем развития получать полноценное образование. Речь может идти о преодолении отставания в интеллектуальном и социальном развитии посредством компенсирующего обучения. Соответствующее образование обычно касается национальных меньшинств (афроамериканцев и пр.), но может адресоваться и национальному большинству, как, например, чернокожим в ЮАР.

Цели мультикультурного образования строятся, таким образом, вокруг четырех ориентиров: социокультурной идентификации личности; освоения системы понятий и представлений о поликультурной среде; воспитания положительного отношения к диверсифицированному культурному окружению; развития навыков межнационального общения в атмосфере позитивного психологического климата между всеми участниками воспитательного процесса.

Цели поликультурного образования достигаются поэтапно. Последовательность этапов можно представить в следующей цепочке: воспитание непротивления культурному многообразию; признание уникальности иных культур; понимание и признание неизбежности культурного многообразия; принятие многокультурного социума; воспитание интереса к другим культурам; устойчивый интерес к другим культурам; межкультурное взаимодействие.

В России магистральная цель поликультурного образования может быть определена как воспитание россиян – людей, способных к эффективной жизнедеятельности в поликультурной среде, обладающих обостренным чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с представителями разных национальностей, рас, верований. Из этой цели вытекают задачи воспитания и обучения: освоение культуры собственного народа; воспитание культурного

плюрализма, положительного отношения к культурным различиям; создание педагогических условий интеграции культур; развитие поведенческих навыков общения носителей разных субкультур; воспитание в духе мира и сотрудничества.

По своему содержанию мультикультурное образование – это приобретение знаний, достойное академическое образование всех людей, независимо от этнокультурной принадлежности, передача возможно более точной и совершенной информации об иных культурах.

Многонациональный состав учебных заведений требует от разработчиков содержания образования ответов на несколько принципиальных вопросов:

1) должно ли преподавание в общественных учебных заведениях строиться лишь на доминирующей культуре;

2) должны ли ведущие языки быть единственными языками обучения;

3) следует ли в стенах учебных заведений приобщать к культурным традициям всех субкультур;

4) должна ли меняться доминирующая культура как база воспитания за счет интеграции иных культурных ценностей?

Поликультурная педагогика отвечает решительными «нет» на два первых и «да» на два последних вопроса.

Из признания многомерности многонационального образовательного пространства вытекает потребность реформирования содержания воспитания и обучения. При реформировании надо учитывать, что представители этнокультурных групп сталкиваются с множеством образовательных проблем. Они располагают разными знаниями и ценностями (язык, религия, культура). Представителям этнокультурных меньшинств трудно реализовать свои способности в пределах педагогических требований, построенных на монокультурной образовательной традиции большинства. Невнимание учителей к особенностям культур представителей разных этнических групп отрицательно сказывается на мотивации учащихся. Подобное невнимание возникает не столько по причине нежелания учитывать это обстоятельство, сколько из-за отсутствия педагогических ресурсов (учебных материалов и времени), соответствующих педагогических знаний, поддержки со стороны администрации учебных заведений.

Становление дидактических идей мультикультурного образования происходит при пересмотре воззрений, построенных на идеях монокультурности ведущих этносов. Одна из первых дидактических моделей мультикультурной направленности принадлежит Дж. Бэнксу. Им выделены четыре модели

содержания образования, отличающиеся уровнем интеграции разных культур. Модель «А» предусматривает построение учебных курсов исключительно на традициях доминирующей культуры. В модели «В» появляется в виде добавки компонент малых этнокультур. В моделях «С» и «D», учебный материал рассматривается под углом зрения всех этногрупп. Две последние модели содержания образования расцениваются как соответствующие идеям мультикультурализма.

Содержание мультикультурного образования состоит из нескольких главных блоков: освоение соответствующих знаний, овладение процедурами межнационального общения, воспитание гуманного отношения к культурно разнообразному миру. Знания раскрываются в понятиях, отражающих ценности суб-, макро– и мировой культур. Опыт деятельности означает овладение вербальными и невербальными способами межкультурного общения, приобретение умений осознанного выбора в пользу гуманистических ценностей. Воспитание мировоззренческой позиции предполагает личностно ориентированное воспитание, адекватное индивидуальным особенностям учащихся.

Содержание мультикультурного воспитания и обучения предусматривает диалог культур при изучении учебных дисциплин. Соответственно такому подходу перспективно введение учебных планов, предусматривающих изучение наряду с культурой большинства материалов об истории, традициях национальных меньшинств. Подобное построение содержания образования должно формировать открытый взгляд на национальную историю и культуру. Изучение культур различных этнических групп нельзя ограничить разовыми образовательно-воспитательными мероприятиями, когда учащиеся получают путаные и отрывочные сведения. Их необходимо систематически знакомить с ценностями разных культур. В программах надо избегать всего того, что провоцирует культурные разногласия. Но это не значит, однако, что следует скрывать – пусть и горькую – историческую правду. Крайне важно честно, без утаек освещать и внятно осуждать факты дискриминации и преследований малых этнических групп.

В мировой педагогике при обсуждении проблемы изменения содержания образования в духе мультикультурализма одним из центральных остается вопрос, почему учащиеся из этнических меньшинств нередко получают ущербное образование. Часто ответ сводится к утверждению, что такие учащиеся находятся на периферии доминирующей культуры, являющейся базой общего образования. Называется и выход из подобной ситуации: представители этнических меньшинств должны эффективнее

приобщаться к доминирующей культуре, и одновременно ценности меньшинств должны стать непременной составляющей содержания образования.

Сторонники такого решения из Центра программ по международному и кросс-культурному образованию (Стэнфордский университет, США) предложили в 1987 г. при реформе содержания образования отказаться от исключительной ориентации на англосаксонскую образовательную традицию. Проектировалось учесть наряду с западными ценностями ценности неевропейских культур. Подобная реформа, будучи основана на мультикультурализме, по предположениям ученых, повысит эффективность содержания общего образования.

Поскольку субъект-субъектные отношения выступают ведущим условием формирования поликультурной личности, центральное место в методиках мультикультурного воспитания и обучения занимает диалог.

Диалог – «акт общения культур» (Ю. М. Лотман) – является универсальной процедурой развития, воспитания и обучения.

Зарождение диалога как метода обучения и воспитания восходит к истории первых человеческих цивилизаций (*Джуринский А.Н. (2014)*. Так в древнем Шумере (III тыс. до н. э.) использовался прием диалога – спора: преподавателя с учениками, однокашников друг с другом, спор с воображаемым объектом. Вот как преподаватель предлагал ученику вести беседу: «Я желаю спрашивать тебя, поэтому говори со мной. Я желаю говорить с тобой, поэтому отвечай мне. Если ты не будешь спрашивать меня, то я спрошу тебя. Если ты не будешь отвечать мне, то я спрошу: «Почему ты не отвечаешь мне?»…».

Образцы диалогического воспитания и обучения даны в священной и одновременно учебной книге «Бхагавадгита» (I тыс. до н. э.) (Индия). «Бхагавадгита» написана в виде собеседований мудрого учителя с учеником… Ученик – царский сын Арджуна, попадая в сложные жизненные обстоятельства, ищет и находит у наставника – божественного Кришны разъяснения для выхода из трудного положения, поднимаясь на новый, более высокий уровень познания и поведения. Суть диалогического образования сводилась к тому, что перед учеником ставили различные цели, расширяя и углубляя их так, чтобы побудить к самостоятельному поиску истины, научить верным приемам и методам познания. Процесс обучения сравнивался со сражением, побеждая в котором Арджуна двигался к совершенству.

Классический образец диалога – педагогические беседы древнегреческого ученого Сократа (около IV в. до н. э.). Сократ был одним из родоначальников диалектических приемов поиска

истины путем постановки наводящих вопросов. Задачу наставника Сократ видел в том, чтобы посредством диалога пробудить мощные душевные силы ученика. «Повивальное искусство» (майэвтика) содействия рождению истины определялось основным предназначением учителя. Педагогическая деятельность Сократа осуществлялась в форме бесед и споров, которые вели наставник – «побуждающий» и ученик – «определяющий». Беседы направлялись на то, чтобы помочь «самозарождению» истины в сознании ученика. В поисках истины ученик и наставник должны были находиться в равном положении, руководствуясь тезисом: «Я знаю только то, что я ничего не знаю». Сущность диалогов состояла в опровержении доводов собеседника посредством обнаружения противоречия в его суждениях. Задача заключалась в наведении собеседника на раскрытие содержания понятий («просветление» сознания). Это могло происходить при условии, если учитель обладал значительно более «просветленным» сознанием, чем ученик, а также при использовании разнообразных методов: индукции и дедукции, аналогий, гипотез. Нравственный рост человека Сократ связывал с мерой «просветления» сознания (знания), которое считал врожденным. Отсюда и условие – познать самого себя, проявить себя в поступках:

«Заговори, чтобы я тебя увидел, и сделай, чтобы я тебя понял». В результате собеседники вовлекаются в погоню за знанием, участвуя, по сути, в интерактивном диалоге.

В XX столетии проблема диалога разрабатывалась рядом западных и отечественных педагогов и философов. Так, израильский ученый М. Бубер подчеркивает, что Я приобретает всю полноту индивидуальности лишь в отношении Ты и что во время диалога возникает некое новое духовное содержание, имеющее качественно иную ценность *(Бубер М. (1995)* Те же мысли у Н. А. Бердяева, утверждавшего, что Я перестает существовать, когда внутри существования ему не дано существование Другого *(Бердяев Н.А. (1990)*. С ним перекликается М.М. Бахтин: «Человек изнутри себя не может ни понимать себя, не быть самим собой» *(Бахтин М.М.* (1975).

Несколько дефиниций диалога предлагает В. С. Библер: не столько эвристический, сколько понятийно образующий; реализующийся в контексте современного культурного многообразия; происходящий одновременно в сознании педагога и воспитанника. По его суждению, диалогичность должна пронизывать учебно-воспитательный процесс. В таком виде, например, трактуется работа учащихся с источниками. «Обучение строится на основе реальных текстов данной культуры и текстов,

воспроизводящих мысли основных собеседников этой культуры. Итоги, результаты работы ученика, его общения с людьми других культур… реализуются … в форме авторских ученических текстов, созданных во внутреннем диалоге этой культуры и в межкультурном диалоге» (*Библер В.* (1993).

В мультикультурном образовании, как и в образовании в целом, следует различать реальный диалог и диалог виртуальный. При виртуальном диалоге непосредственный контакт людей и носителей ценностей различных культур заменяется опосредованной беседой субъектов, которые могут общаться с помощью современных коммуникационных технологий.

Важно, чтобы диалог ставил воспитанника в ситуацию выбора. Участники диалога вбирают или отвергают черты иных культур на основе собственного опыта, определенного учебного материала. Следует создавать оптимальные педагогические условия диалога, позволяющие инициировать соучастие, симпатии, сотрудничество.

Идеи мультикультурного образования отнюдь не получают единодушного одобрения в мировом педагогическом сообществе. Нередко их критикуют как тривиальные и поверхностные, «выходящие из моды». Некоторые педагоги демонизируют мультикультурное образование, утверждая, что оно пренебрегает культурными различиями и тем самым обостряет конфликт между субкультурами и культурными стереотипами, и не позволяют решать реальные проблемы устранения неравных отношений между ними.

Надо признать, что концепция мультикультурного образования не безупречна. Усматривая изъяны этой концепции в виде образа салатницы, Дж. Блэр пишет: «Проблема состоит в том, что кто-то выберет в таком салате морковь, кто-то – горох, а кто-то – весь салат; кто-то предпочтет не иметь в салате некоторые ингредиенты, полагая, что они испортят его на вкус; кто-то сочтет, что салат можно изготовить из собственных ингредиентов и назовет это салатом… Так что салат может варьироваться в зависимости от предпочтений любого пользователя. Представьте себе аналогичные манипуляции в более широком масштабе, применительно к американскому обществу. Это приведет к краху «концепции салатницы» *(Blair)*.

Действительно, слабость идей мультикультурного образования состоит в определенном утопизме, идеализированных представлениях о возможности ликвидации каких-либо противостояний цивилизаций и культур с помощью воспитания и обучения. Тем не менее, эти идеи содержат мощный

потенциал для осуществления межкультурного диалога в образовании. В этой связи нельзя согласиться со многими пессимистическими оценками его идей.

В значительной мере с концепциями мультикультурного образования пересекаются идеи толерантности. У разных народов понятие «толерантность» имеет различные смысловые оттенки и акценты. В русском языке существуют два слова с близким значением – «толерантность» и «терпимость». В английском толерантность – это «готовность и способность без протеста воспринимать личность», во французском – «уважение свободы другого, его образа мысли, поведения, политических и религиозных взглядов», в китайском – «великодушие в отношении других», в арабском – «прощение, снисхождение, мягкость, снисходительность, сострадание, благосклонность, терпение, расположенность к другим», в персидском – «терпение, готовность к примирению» и т. д.

Российские педагоги выявили многозначность понятия толерантного воспитания (образовательной толерантности) в многокультурной и многоэтнической среде, а также сформулировали некоторые педагогические дефиниции этого феномена (Т. В. Архипова, С. К. Бондырева, Н. Н. Гуров, В. Ю. Зорин, Д. В. Колесов, В. С. Собкин и др.). Предлагается считать толерантностью миролюбивость, уважение к другим языкам и тем, кто на них говорит, терпимость к этническим, религиозным, политическим, конфессиональным различиям, деликатное отношение к представителям всех этнокультурных групп, признание возможности равноправного существования «другого». Среди основных направлений воспитания толерантности выделяется формирование готовности быть открытым для понимания многообразия культур и истории других народов. При формулировке видов толерантности выделяют следующие характеристики: признание, принятие, понимание несхожести и различия, готовность к диалогу *(Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде (2004)*

В научном мире предпочитают говорить о разных типах толерантности, которые, так или иначе, относятся к воспитанию. Помимо образовательной толерантности, предлагается выделять толерантность этническую, межэтническую, межнациональную, расовую, религиозную и т. п. *(Мацковский М. (2001)*.

Как считают некоторые исследователи, понятие этнической толерантности, непосредственно отражает процесс взаимодействия и взаимовлияния культур. В коллективной монографии российских ученых «Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде» в качестве

основной дефиниции этнической толерантности определена готовность контактировать с другими этнокультурами, что выражается во взаимной терпимости при взаимном признании и уважении культурных различий и образа жизни *(Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде (2004)*.

Несколько иные трактовки предложены Н. М. Лебедевой, которая, говоря об этнической толерантности, имеет в виду «наличие позитивного образа» иной этногруппы при «позитивном отношении к собственной этнокультуре *(Этническая толерантность в поликультурных регионах России (2002)*.

З. Ф. Мубинова расценивает толерантность составным элементом культуры межнационального общения с высокой степенью межнациональной терпимости, принятием национальных ценностей иных народов. Межнациональная толерантность определяется ученым как совокупность определенных психологических установок, чувств, знаний и социальных, мировоззренческих, поведенческих ориентиров и норм, которые предполагают терпимое отношение к тем или иным языкам, культурам, стилям жизни, нормам поведения и т. д. *(Мубинова З. Ф. (2007)*.

Как следует из выше приведенных суждений, консенсуса и полной ясности при определении понятия толерантного воспитания в отечественной педагогике нет. Об этом же свидетельствуют и попытки в мировой педагогической мысли рассмотреть толерантность в предметном педагогическом контексте. Подобные попытки зачастую приводят к политизации, формулировке идеологических символов. Примечательна в этом смысле популярность аналогичного толерантности понятия «политическая корректность». Политическим документом является «Декларация принципов терпимости», подписанная представителями европейских государств, включая Россию. В «Декларации…» формулировки толерантности даны не как педагогические, а социальные нормы уважения разнообразия культур и навыков межкультурного взаимодействия (*Декларация принципов терпимости» (1995)*. Между тем в подобном идеологизированном и политизированном виде понятие толерантности затруднительно использовать в учебно-воспитательном процессе.

Воспитание толерантности, понимаемой как терпимость в отношении иных культур и этносов, – лишь нижняя ступенька одной из целей воспитания в направлении диалога культур. Так что броские лозунги типа «влюбленным можешь ты не быть, но толерантным быть обязан» красивы, но не достаточны в

педагогическом отношении. За воспитанием терпимости должны следовать понимание, уважение и, наконец, активное сотрудничество. Образовательная стратегия воспитания толерантности предусматривает отторжение всяческих проявлений расизма, ксенофобии, видение окружающего многонационального социуме без каких-либо оттенков, а исключительно в черно-белом цвете.

Для образования в духе диалога культур неприемлема идея абсолютной толерантности. Эта идея не только не возможна, но и социально опасна, поскольку предполагает воспитание предельного конформизма или готовности поступиться принципами толерантности. Между тем у учащихся надо воспитать активное неприятие социальной несправедливости, ксенофобии и национализма.

Важное место в педагогических идеях межнационального диалога занимают идеи интернационального воспитания. У интернационального воспитания немало общего с мультикультурным образованием. Речь идет о неприятии консолидации на базе корпоративной враждебности, противостояния цивилизаций и культур, об общих педагогических задачах: формировании уважения иных народов, культур, цивилизаций; осознании необходимости доброжелательных контактов между людьми и народами; воспитании способностей общения; осмыслении не только прав, но и обязанностей в отношении иных социальных и национальных групп; привитии понимания необходимости межнациональной солидарности и сотрудничества, готовности участвовать в решении проблем других этносов и культур. Подобно мультикультурному образованию интернациональное воспитание подразумевает налаживание связей между сообществами людей, исходит из необходимости взаимообогащения культур различных наций. Интернациональным воспитание, выполняя связующие функции, сходно с мультикультурным образованием, поскольку предусматривает межнациональное и межэтническое взаимодействие, формирует чувства солидарности и взаимопонимания, противостоит дискриминации, национализму, расизму.

При общности с мультикультурным образованием интернациональному воспитанию, тем не менее, присущи особые адресаты и акценты. Интернациональное воспитание традиционно преследует в первую очередь политико-идеологические задачи, тогда как приоритеты мультикультурного образования находятся в сфере обучения, нравственного, этического воспитания.

Педагогические концепции диалога культур перспективны для гражданского (патриотического) воспитания. В системе образования, построенном на диалоге культур, гражданско-правовые ценности занимают приоритетное место. Приобретаемые личностью в ходе воспитания в духе диалога культур ценности оказываются составной частью гражданских ценностей. Гражданское воспитание и воспитание в направлении межнационального диалога выступают агентами общенациональной гражданской идентичности. Результаты, эффективность подобного воспитания во многом зависят от социальных отношений, уровня зрелости гражданского общества. Как замечает в этой связи М. Н. Кузьмин, «в условиях развитого гражданского общества связанные с полиэтничностью образовательные проблемы относительно легко регулируются с помощью существующих гражданских институтов» *(Кузьмин М. Н. (1999)*.

Концепции межкультурного диалога – мощное подспорье для гражданского (патриотического) воспитания в многонациональном социуме. Несмотря на специфику подходов к гражданскому (патриотическому) воспитанию, в разных мировых регионах и государствах, идеи такого воспитания все чаще оказываются в зависимости от императива мультикультурализма. Это предполагает формировать гражданственность и патриотизм молодежи на основе уважения и учета культурного многообразия.

Взаимозависимость гражданского (патриотического) воспитания и мультикультурного образования осознана в мировой педагогической мысли. Так, американская педагогика в числе ведущих принципов гражданского (патриотического) воспитания провозглашает толерантность, отказ от расовой, религиозной и иной дискриминации. «Мультикультурное образование в США – это не только сугубо этническое явление, но и процесс, направленный на подготовку активных граждан в тревожном и этически поляризованном мире» *(Banks J. A. (2001)*.

Педагоги Западной Европы вопросы гражданского (патриотического) воспитания в духе диалога культур ставят на фоне и под влиянием политической интеграции. Принципы гражданского (патриотического) воспитания определены в виде слоганов «множество точек зрения – единый взгляд», «учить жить вместе» (learning to live together). Такое воспитание предназначено для развития плюралистической европейской идентичности, что позволит личности воспринимать ценности различных этносов и культур, быть открытой для конструктивного диалога.

Гражданское (патриотическое) воспитание должно

одновременно удовлетворять потребности национальных и общеевропейской культур. Подчеркивается двойная функция воспитания европейской гражданственности: поощрения национальной самобытности и преодоления национальных антагонизмов.

Разработчики идеи воспитания гражданина Европы отводят культурному и этническому фактору особую роль. Предлагается при этом учитывать историческую и культурную общность европейских народов. Указывается, например, что значительная часть иммигрантов – выходцы из Восточной Европы и что это облегчает их гражданское (патриотическое) воспитание, поскольку есть возможность опереться на дидактические материалы, отражающие общие культурные ценности, историю, фольклор европейской цивилизации.

В России воспитание впитывающих полифоничную многонациональную отечественную культуру патриотов – членов гражданского общества и правового государства означает отказ от формирования усредненной, вне национальных культур личности, от педагогических установок на достижение идеологического единомыслия. Осуществление такого воспитания осложнено из-за отсутствия развернутой программы гражданского (патриотического) образования. Во многом утрачена социальная педагогическая функция одновременной трансляции культурного многообразия и общегражданских ценностей.

Существенное значение для выработки концепций межкультурного диалога имеет обращение к проблемам нравственного воспитания. Нравственное воспитание в мультикультурном социуме предполагает ориентацию на определенные идейные установки. Они означают необходимость развития в молодом поколении понимания и уважения субкультурных различий в нравственных идеалах и традициях. Подобные установки – перспективный потенциал для преодоления межкультурных конфликтов, столкновений нравственных ценностей. Они имеют ввиду терпимое, релятивистское (учитывающее разнообразие) отношение к расхождениям в нравственных установках разных культур и этносов и означает понимание одновременно единства и многообразия в сфере нравственности. Речь идет о включении в межкультурный диалог воспитания гуманных национальных и универсальных этических истин, вследствие чего достигается нравственное единство и многообразие. В этом случае нравственная составляющая воспитания рассматривается как «благотворный эклектизм», «синтез рациональных и гуманных

тезисов из разных течений и школ» (*Вульфсон Б. Л. (2004)*.

В мировой и отечественной педагогике предпринимаются попытки определения критериев эффективности воспитания и обучения в направлении диалога культур. Так, американские ученые Дж. Бэнкс и К. Кортес выделяют четыре группы результатов, которые обеспечивает педагогика диалога культур: равные возможности обучения; осведомленность о многообразии культур; мультикультурность программ обучения; вхождение социум на равных, независимо от этнической принадлежности.

Методология выявления результатов и эффективности межкультурного образования предусматривает многоэтапную диагностику: первый этап – опросы, анкетирование, рейтинговые оценки, наблюдения и пр.; второй – тестирование, проигрывание проблемных ситуаций и др.; третий – самооценка, анализ деятельности; четвертый – выделение индикаторов-показателей деятельности личности в многонациональном социуме *(Гукаленко О. В. (2003)*.

«Замеры» успешности образования, ориентированного на межнациональный и межкультурный диалог, могут быть сделаны по степени осознания самобытности различных культур, осмысления общности культур, воспитания уважения к родной, общенациональной и мировой культурам, наличию навыков и умений межкультурного и межнационального общения. Подобное измерение осуществляется при использовании традиционной системы оценки знаний, а также посредством психологического мониторинга с помощью бесед, интервьюирования, анкетирования, изучения продуктов творчества учащихся, анализа конкретных педагогических и жизненных ситуаций, рейтинга и т. д.

Вместо заключения

Сравнительная педагогика и история педагогики испытывают существенный дефицит научных кадров. Нельзя считать приемлемой стойкую традицию прихода в сравнительную педагогику и историю педагогики специалистов, не получивших основательную теоретико-методологической подготовку.

В педагогической компаративистике и истории педагогики для ученого не достаточны исторические, общекультурные знания, компетентность в иностранных языках. Растущая сложность и многоплановость проблем историко-педагогической науки и сравнительной педагогики вызывает потребность в специалистах, опирающихся на широкий спектр научных знаний, капитальную теоретико-методологическую базу. Многие важные темы, попадающие в орбиту истории педагогики и сравнительной педагогики, могут быть качественно исследованы лишь при использовании положений и выводов философии, антропологии, социологии, политологии, культурологии, психологии, экономических и других наук о человеке и обществе. Нередко современные историки педагогики и компаративисты обладают подготовкой в двух-трех областях гуманитарных наук. И это знак необходимых перемен, которые предполагают участие в историко-педагогических и сравнительно-педагогических исследованиях специалистов, способных рассматривать проблемы с точек зрения самых разных наук .

К сожалению, картина готовности специалистов к историко-педагогическим и сравнительно-педагогическим исследованиям далеко не радужная. Достаточно заглянуть в научные труды, диссертации по специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования, чтобы убедиться в этом. Во многих из них кочуют стереотипные ритуальные фразы о приверженности научной методологии. Но, по сути, дело ограничивается нередко фактологическим изложением материала.

В свете обновляемой методологической матрицы историко-педагогической науки и сравнительной педагогики, современных реформ высшего образования актуален вопрос о качественно иной подготовке специалистов по истории педагогики и сравнительной педагогике, пересмотре отношения к ним как учебным предметам *(История педагогики как учебный предмет (1996)*. Дополнительная актуальность возникла в условиях создания двухуровневого высшего образования, введения кандидатских экзаменов по философии и истории тех или иных

наук, в том числе педагогики.

Нельзя допустить, чтобы в сегодняшнем вузе история педагогики и сравнительная педагогика утратили свою роль как важнейшие составные части теоретической подготовки квалифицированных педагогов.

Эти дисциплины незаменимы, когда речь идет о приобретении систематических представлений о механизме педагогических ответов на вызовы времени, формировании открытого педагогического мышления, при котором осваивается все целесообразное, что накоплено человечеством в воспитании и обучении. Приобщение к истории педагогики и сравнительной педагогике формирует убеждения, что педагогика и школа являются заметным (хотя и не единственным) элементом культурной и общественной эволюции. Воспитывается уважительное и одновременно критическое, творческое отношение к теории педагогики. Появляется понимание, что нынешние педагогические идеи зачастую являются обновленными вариантами на время забытых концепций и теорий. Происходит отказ от заблуждения, будто педагогика предлагает истины в конечной инстанции. Возникает убежденность в неизбежности перемен в образовании. Укрепляется уверенность, что педагогика обладает постоянным потенциалом обновления. В прогностическом ключе осознаются педагогические идеи, включая и те, которые поначалу кажутся случайными и неприемлемыми.

При изучении истории педагогики и сравнительной педагогики надлежит реализовать обновленные теоретические и методологические установки. Это означает потребность представить генезис мировой и российской педагогической теории, зарубежного и отечественного обучения и воспитания как целостный и взаимосвязанный процесс. Курсы истории педагогики и сравнительной педагогики позволяют актуализировать цели, проблемы, направления развития педагогики; раскрывать сущность педагогики и образования в формационно-стадийном, цивилизационном, компаративистском подходах; осмысливать имманентность, преемственность педагогического знания; изучать генезис концепций и реалий образования в многонациональном социуме; состыковывать понятийно-категориальный аппарат в мировой педагогической науке.

Очевидно, что освоение теории и методологии истории педагогики и сравнительной педагогики содействует формированию современного педагогического мышления, воспитанию культуры педагогического исследования как

непременных условий успеха всякого сколько-нибудь серьезного педагогического исследования. Соблюдение таких условий позволяет приобретать фундаментальные педагогические знания, существенные образовательные компетенции, эффективно решать практические задачи и проблемы образования.

Источники и литература

Актуальные проблемы истории педагогики. Сб. статей. Владимир, 2004.

Англо-русский учебно-педагогический словарь. Составители Н.В. Федорова, В.П. Лапчинская. М., 1998.

Балицкая И.В. Мультикультурное образование в многонациональных странах. Опыт США, Канады, Австралии. М., 2008.

Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М… 1975.

Бердяев Н.А. Проблема национальности // Судьба России. М., 1990.

Библер В. Школа диалога культур // Частная школа.1993. № 1.

Богуславский М.В. Методология и технология образования (историко-педагогический контекст). М., 2007.

Бражник Е.И. Интеграционные процессы в современном европейском образовании. СПб, 2001.

Бражник Е.И. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований // Письма. январь – июнь 2005. [Электронный ресурс] – Режим доступа: emissia.offline

Бронфенбреннер У. Два мира – два детства. / Пер. с англ. М., 1976.

Бубер М. Два образа веры. М., 2005.

Бурдин Л.С., Куриленко В.Б. Англо-русский словарь сферы образования и обучения. Обнинск, 1995.

Волков Г.Н. Этнопедагогика. М., 1999.

Всемирный историко-педагогический процесс; концепции, модели, историография. М., 1996.

Вульфсон Б.Л. Марксизм и проблемы нравственного воспитания. Страницы истории. М., 2004.

Вульфсон Б.Л. Образовательное пространство на рубеже веков. М.,2006.

Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика. М.,2003.

Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика: актуальные вопросы теории и методологии // Отечественная и зарубежная педагогика. № 1. 2011.

Гарридо Х. Сравнительная педагогика в системе педагогических наук // Перспективы. 1990.№ 3.

Готалов-Готлиб А.О. О развитии истории педагогики// Учительская газета. 1941.9 апреля.

Гукаленко О.В. Поликультурное образование: теория и практика. Ростов-на-Дону, 2003.

Декларация принципов терпимости. Париж, ЮНЕСКО. 1995.

Джуринский А.Н. Воспитание в поликультурном образовательном пространстве СНГ и дальнего Зарубежья: сравнительное исследование. М., 2007.

Джуринский А.Н. Зарубежная педагогика. М.,2007.

Джуринский А.Н. Изменения парадигмы сравнительной педагогики// Педагогика. 2014. N 2.

Джуринский А.Н. История педагогики и образования. М., 2014.

Джуринский А.Н. Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование. М., 2008.

Джуринский А.Н. Научные и методические проблемы истории педагогики и сравнительной педагогики. М.,2005.

Джуринский А.Н. Педагогика в многонациональном мире. М., 2010.

Джуринский А.Н. Педагогика межнационального общения: поликультурное воспитание в России и за рубежом. М., 2007.

Джуринский А.Н. Поликультурное образование в многонациональном социуме. М., 2014.

Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире. М., 2003.

*Джуринский А.Н.*Сравнительное образование. Вызовы XXI века. М., 2014.

Джуринский А.Н. Сравнительная педагогика. Взгляд из России. М., 2013.

Джуринский А.Н. Сравнительная педагогика: проблемы и перспективы // Педагогика. № 6. 1996.

Джуринский А.Н. Тенденции развития и проблемы историко-педагогической науки // Педагогика. 2011. N 7.

Джусубалиева Д.М., Анарбек Н.А. Сравнительная педагогика. Алматы, 2007.

Днепров Э.Д. Методологические проблемы истории педагогики // Советская педагогика. 1988. N 8.

Доклад о развитии человека 2004 // Культурная свобода в современном мире. М., 2004.

Егоров С.Ф. Базисная программа курса истории педагогики. М., 2000.

Историко-педагогические исследования и проблемы стратегии развития современного отечественного образования. М., 1993.

История педагогики как учебный предмет (Международный опыт); ред. Салимова, К.И.; М., 1996.

Иолойе А. Компаративизм и педагогические исследования // Перспективы. 1991. № 1.

Каган М.С. Философия культуры. СПб, 1996.

Кинг Э. Эволюция сравнительных исследований в образовании // Перспективы.1990.№ 3.

Клейн Л. Диагноз // Звезда. 2006. № 9.

Копыл А.Н. Парадигмально-цивилизационнный подход к осмыслению истории русской педагогики (X–XX века). Ростовна-Дону, 2004.

Корнетов Г.Б., Лукацкий М.А. История педагогики. Теоретическое введение. М., 2013.

Крупская Н.К. К вопросу об изучении истории педагогики // Советская педагогика. 1940.N 2.

Кузьмин М.Н. История педагогики и историческая антропология // В кн.: Матулис Таисия Николаевна. Служение высшей школе, науке, людям. М., 2010.

Кузьмин М.Н. Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России // Педагогика. 1999. № 6.

Леви-Стросс К. Структурная антропология. М., 1958.

Луговская И.Р. Сравнительно-педагогический анализ систем школьного образования. Архангельск, 2004.

Максаковский В.П. «Года к суровой прозе клонят…». М., 2011.

Мацковский М. Толерантность как объект социологического исследования // Век толерантности. 2001. № 3–4.

Методологические проблемы сравнительной педагогики: Сб. научных трудов. М., 1991.

Мубинова З. Ф. Этнонациональное воспитание в современном мире: теоретические и концептуальные подходы. Уфа, 2007.

Мясников В. А., Найденова Н. Н. Постсоветское образовательное пространство в контексте педагогических измерений. М., 2006.

Немецко-русский / Русско-немецкий глоссарий по профессиональному образованию. Составители Е.Ф. Зеер и др. Bielefeld, 1994.

Немецко-русский школьно-педагогический словарь. Составители Вейс В.Э. и др. 1983.

Никандров Н.Д. Сравнительная педагогика: уроки и надежды // Советская педагогика.1989.№ 10.

Никитин В.М., Егорова З.В. Сможем ли мы сохранить этнопедагогику? // Известия Академии педагогических и социальных наук. М., 2004. Вып. VIII.

Образование: сокрытое сокровище. М., 1997.

Оливера К. К теории сравнительной педагогики // Перспективы.1989.№ 2.

Оливера К.Э. К вопросу о правомерности использования «теории зависимости» в сфере образования (пример Латинской

Америки) // Перспективы», 1986, № 2.

Ошеров В. Что случилось с «плавильным котлом»? // Новый мир. 2001. № 11.

Пискунов А.И. История марксистской педагогики. Некоторые итоги и перспективы // Советская педагогика. 1977. N 11.

Пискунов А.И. О проблематике историко-педагогических исследований на современном этапе// Советская педагогика. 1964. N 5.

Пломб Т. Концептуализация сравнительных педагогических исследований // Перспективы.1990.№ 3.

Проблемы истории педагогики и современность. Горно-Алтайск, 1991.

Проблемы толерантности в подростковой и молодежной среде // Под ред. В.С. Собкина. М.,2004.

Равкин З.И. Вопросы изучения всемирного историко-педагогического процесса // Советская педагогика. 1986. N 5.

Разумнова А.И. Культурологические основания исследований в области сравнительного образования // Гуманистический вектор. 2012. N 3 (31).

Савельев А.Я. и др. Терминология высшей школы социалистических стран. Опыт международного словаря-справочника. Варшава, 1988.

Современные проблемы историко-педагогических исследований. М., 1992.

Современные трактовки предмета истории педагогики // В кн.: История педагогики как учебный предмет, М.,1996.

Сорокин П. Человек, цивилизация, общество. М.,1992.

Стельмахович М. Г. Украіньска народна педагогіка. Киев, 1997.

Супрунова Л.Л. Концепция исследований по сравнительной педагогике: региональный аспект. Пятигорск, 2006.

Тагунова И.А. Педагогическая компаративистика вчера, сегодня, завтра // Отечественная и зарубежная педагогика. № 1. 2011.

Тезаурус ЮНЕСКО-МБП по образованию. Париж, 1983 Теоретико-методологические вопросы истории педагогики. М., 1986.

Тишков В.А. Культурное многообразие в современном мире // Известия Академии педагогических и социальных наук. IX. М., 2005.

Туровский М.Б., Туровская С.В. Культурная сущность образования // Культура. Традиции. Образование. Ежегодник. Вы.1. М., 1990.

Федотова О.Д. Теоретико-методологические основы

педагогики Германии и ФРГ. Рязань, 1998.

Формирование толерантной личности в полиэтнической среде // Под общей ред. В.Н.Гурова. М.,2004.

Холмс Б. Эволюция сравнительной педагогики // Перспективы.1986. № 2.

Шабаева М.Ф. О задачах и некоторых проблемах преподавания истории педагогики// Советская педагогика.1971.N 6.

Шривер Ю. Предметный дуализм сравнительной педагогики // Перспективы.1990.№ 3.

Этническая толерантность в поликультурных регионах России // отв. ред. Н. М. Лебедева, Л. Н. Татарко. М., 2002.

Abdallah-Pretceille M. L'éducation interculturelle. P., 1999.

Agnès H.-Van Zanten, Kherroubi M. Autonomie des établissements et intégration des cultures étrangères à l'école francaise // Actes du colloque «Ethnocentrisme et éducation», Delphes, Grece, 27–29 mai. 1994.

Alaska Rural Systemic Initiative: Native Pathways to Education. Fairbanks: UAF, 2000.

Allemann-Ghionda C.e.a. Formation des enseignants et pluralité linguistique et culturelle. Fribourg. 1999.

Altbach P., Kelly G.P. New Approaches to Comparative Education. Ch. and L., 1986.

Anderson C.A. Methodology in Comparative Education // International Review of Education. V. 7. № 1. 1961.

Anweiler O., Mitter W. Globalisierung und Weltpädagogik // In: Bildung und Erziehung. 2002.

Americanization-globalization-education// Bach Gerhard(Ed.) Heidelberg, 2003.

Arnove R.F. Comparative Education and World Systems Analysis // Comparative Education Review. N.Y., 1980. 24, № 2.

Asante M. Kemet. Afrocentricity,and Knowledge. Trenton; N.Y., 1990).

Banks J. Cultural Diversity and Education. Boston. 2001.

Banks J. An Introduction to Multicultural Education. Boston, 1994.

Banks J. Education Citizens in a Multicultural Society. N. Y., 1997.

Banks J. Multiethnic Education. 1988.

Banks J. A. Multi-cultural Education: Development, Dimensions, and Challenges. 2001.

Batelaan P. Intercultural education in the 21st century: learning to live together // The report on 21e session Conférence permanente des

ministres européens de l'Éducation. [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.coe.int

Bennet C. I. Comprehensive Multicultural Education. Boston, 1990. *Bereday G.Z.F.* Comparative Method in Education. N.Y., 1966.

Bereday G. Z. F. & Bereday J. The Politics of Soviet Education, Greenwood Pub Group. 1976.

Berque J. L'immigration à l'école de la République. La Documentation franc,aise. P., 1985.

Bevort A., Prigent A. Les recherches comparatives internationales en education // Revue internationale d'education. 1994. N 1.

Birzéa César. Learning Democracy: Education Policies within the Council of Europe.[Электронный ресурс] – Режим доступа: www.coe.int

Blair J. America: Melting Pot or Salad Bowl? [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.bigissueground.com/politics/blair-meltingpotsaladbowl.shtml

Bourdieu P. & Passeron J.-C. La comparabilité des system es d'enseignement. Ed ucation, dev eloppement et dem ocratie. P., 1967.

Bourdieu P. & Passeron J.-C. Reproduction in Education, Society and Culture. L.,1977.

Brickman W.W. A Historical Introduction to Comparative Education// Comparative Education Review. 3. 1960.

Browne G.S. and Cramer J.F. Contemporary Education: Comparative Study of National systems. N. Y., 1965.

Christensen J. Comparative Educology. Fifth World Congress of Comparative Education Societies. P., 1984. (Unpublished paper.) [Электронный ресурс] – Режим доступа: kme-vprok.ru/…/ article/ …/К%20теории%20срав…

Comber L.C. & Keeves J. P. Science Education in Nineteen Countries. N.Y., Stockholm,1973.

Comparative Education: Contemporary Issues and Trends. L.P., 1990.

Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local / eds. Arnove, R. and Torres C. Oxford. 1999.

Comparative Education. Research Approaches and Methods/ Edited by Bray M. e.a. Hong Kong and Dordrecht, 2007.

Comparative and international education: A Bibliography (2004). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.jstor.org/action

Comparative and international research in education. Globalisation, context and difference // Crossley, M., Watson, K. (Ed.) N. Y., 2003.

Comparative Education; What Kind of Knowledge? Communication to the Sixth World Congress of Comparative

Education Societies. Rio de Janeiro, 1987.

Cowen R. and Stokes P. Methodological Issues in Comparative Education. L., 1982.

Coombs Ph. La crise mondiale de l'éducation. Paris: PUF. 1968.

Пер.: *Кумбс Ф. Г.* Кризис образования в современном мире: системный анализ. / Пер. с англ. М., 1980.

Crossley M. Comparative and International Education: Contemporary Challenges, Reconceptualization and New Directions for the Field. 2002.

Dale R. Globalization: A New World for comparative Education? / In: Schriewer, J. (Ed.): Discourse Formation in Comparative Education. Frankfurt. 2000.

Dasen P. R. & Retschitzki J. Recherches interculturelles: une association, un colloque / In: C. Clanet (Éd.) Socialisations et cultures. Toulouse. 1989.

Davidman L. & Davidman P.T. Teaching with a Multicultural Perspective. N.Y. 1994.

Del Pup H. L'image de l'autre dans les manuels scolaires // Actes du colloque Toleŕance et interculturalité en Europe. Nantes. 1998.

Djourinski A. Problèmes et principes de recherche on histoire de l'éducation en Russie // Pedagogica historica. 1992.XXVIII, 2. Doing Comparative Education Research. Issues and Problems/Watson, K. (Ed.). Oxford. 2001.

Eckstein M.A. On teaching a "scientific" comparative education// Comparative Education Review. 1970. N 14.

L'éducation comparée: mondialisation et spécifités francophones// Leclercq, J.-M. (Red.). P., 1999.

L'éducation comparée: questions et tendances contemporaines// Halls, W.D. (Éd.). P., 1990.

Education comparée: Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle. P., 1998.

Education and Political Transition: Themes and Experiences in East Asia/ Bray M. & Lee W.O. (eds.). 2001.

Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives/ Ed. by Robert F. e.a. N.Y., 1992.

Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education. Oxford, 1988.

Epstein E. H. Paradigmatic Interdependence in Comparative Education. Fifth World Congress of Comparative Education Societies. P., 1984. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http:// www.greenstone.org/…/nzdl;…?a=d…

Fägerlind Ingemar &. Saha Lawrence J. Education and National Development: A Comparative Perspective. Oxford, 1983.

Farell J.P. A retrospective on educational planning in comparative

education// Comparative Education Review.1997. 41.

Ferrer F. Educación comparada. Fundamentos teóricos, metodologia y modelos. Barcelona, 1990.

Fleras A. & Elliot J.L. Multiculturalism in Canada. Ont., 1992.

Foshay A.W. e.a. Educational Achievements of Thirteen-yearolds in Twelve Countries. Hamburg, 1962.

Foster Philip J. Presidential Address: The Revolt Against the Schools // Comparative Education Review. 15. 1971.

Fraser S.E. and Brickman W.W. History of international and comparative education (USA). 1968.

Hagenbuchle R. Living together as an intercultural task // Comparative Literature and Culture. 2001, 3 (2).

Hann C. L. Comparative civic education research: What we know and what we need to know// Citizenship Teaching and Learning. V. 6. N 1. 2010.

Hans N. Comparative education: A Study of Educational Factors and Traditions. L., 1958.

Hanvey R.G. Cross-Cultural Awareness: An attainable global perspective, New York, 1987.

Hawkins J.N. & Rust V.D. Shifting Perspectives on Comparative Research: a view from the USA // Comparative Education Volume 37. N. 4. 2001.

Hilker F. La pédagogie comparée. Introduction à son histoire, sa theorie et sa pratique. P., 1975.

Hoffman D. Culture and comparative education // Comparative education, v. 43, # 4, 1999.

Holmes B. Comparative education. Some considerations of method. L., 1981.

Holmes B. Trends in Comparative Education //Prospects, v. XV, № 3, 1985.

Gagliardi R. Les enseignants et l'éducation multiculturelle. Genève, 1998.

Garcia Garrido J. L. Educacion Comparada: fundamentos y problemas. Madrid, 1982.

Gay G. Synthesis of Scholarship in Multicultural Education, 1994.

Ghosh P. Redefining Multicultural Education. Toronto, 1996.

Glazer N. We are all Multiculturalists now. Harvard University Press. 1997.

The global politics of educational borrowing and lending/ Steiner-Khamsi G. (Ed.) N. Y., 2004.

Globalization and Education / Stromquist, N. P., Monkman, K. (Eds.). 2000.

Globalization. Culture and Education in the new millennium/ Suarez-Orozco, M. M. (Ed.). Berkley, 2004.

Gollnick D., Chinn P. Multicultural Education in a Pluralist Society. St. Louis.MO., 1986.

Golz R. A. Comparison of Intercultural Education in Germany, Canada and Russia // Гуманизация образования. Психолого–педагогический международный журнал. 2001. 1.

Gorski P. Multicultural Philosophy Serie: A Brief History of Multicultural Education. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http. // www. mhhe.com/ socscience/edu/ multi

Gottlieb E. Are We Postmodern Yet? Historical and Theoretical Explorations in Comparative Education// In: Moon B., Ben-Peretz M & Brown S. (eds.) International Companion to Education. L. & N.Y., 2000.

Grant A. C. Research and Multicultural Education. Univ. of Wisconcin-Madison. 1992.

Grant N. Soviet education. 1964.

Groux D. & Porcher L. L'éducation comparée. P., 1997.

Jones P.E. Comparative Education. St. Lucia, 1971.

Jones C. and Kimberly K. Intercultural Education. Strasbourg, 1986.

Jonson B. It's (Beyond) Time to Drop the Therms Qausal-Comparative and Correlational Research in Education [Электронный ресурс] – Режим доступа: itech1.coe.uga.edu/itforum/paper43/ paper43.html

The International leadership in educational technology ILET. [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.publiçia-state. edu/ let/.

International Perspectives on Educational Reform and Policy Implementation // Ed. by David S.G., O'Neill C. and M. H. Washington, 1995.

Irizarry R. L. Over education and Unemployment in the Third World: The Paradoxes of Dependent Industrialization // Comparative Education Review. 24. 1980.

Kandel I.L. Studies in Comparative Education. Boston,1933.

Kazamias A.M. Comparative Pedagogy // Comparative Education Review. V. 16. № 3. 1972.

Kerzil J., Vinsonneau G. L'interculturel. Principes et réalités à l'vcole. P., 2004.

Khôi L. T. L'éducation comparée. P., 1981.

Khôi L. T. L'éducation: cultures et sociétés. P., 1991.

Khôi L. T. From Multiculturalism to Interculturalism: The Role of Education // The World and Japan in the Age of Multiculturalism. International symposium. Hitotsubashi Univ. Tokyo, 1994.

Kidd J.R. Comparative adult education.1975.

King E. Other Schools and Ours: a comparative study for today.

N.Y., 1958.

Kohl L. R. Developing intercultural Awareness. Washington. 1981.

Lee J. & Warner R.L. Multiculturalism and Multicultural Education in the USA: Theory and Pedagogy // Public Policy and Politics in Sakhalin, Russia and Oregon. Oregon State University. 2004

Le Vine R.A. Childhood Socialization: Comparative Studies of Parenting.

Lorcerie F. Culture, identité, ethnicité. Repenser l'approche interculturelle // in Bertucci M.-M. & Houdart-Merot V. (éd.), Situations de banlieues. Enseignement, langues, cultures. P., 2005.

Locke D.C. Increasing Multicultural Understanding. 1992.

Lynch J. Multicultural Education in a Global Society. L., 1989.

Luchtenberg S. The European Dimension and Multicultural Education: Compatible or Contradictory concepts? // Paper presented at the CESE. Copenhagen. 1994.

Luchtenberg S. Intercultural Education in Industrial Societies. Evaluating Education and Training: Comparative Approaches. 15 Conference of the CESE. Dijon, 1992.

Mallinson V. Introduction to the Study of Comparative education. L., 1975.

Mattihews M. Education in Soviet Union. 1982.

Minguan Gu. Education in China and Abroad: Perspectives from a Lifetime in Comparative Education. Hong Kong, 2001

Mclean M. The Promise and Peril of Educational Comparison.L.,1994.

Meunier O. Les approches interculturelles dans le système scolaire français: [Электронный ресурс] – Режим доступа: http:// sociologos.revues.org/1962.

Meuris G. & De Cock G. Éducation comparée. Bruxelles, 1997.

Morgan T.J. Indian Education. Wash., 1899.

Multicultural Education. // Banks J.A. (Eds.). Boston, 1993.

National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe. Stockholm, 1997.

Nicolas E.J. Issues education. Comparative analysis. L., 1983.

Niekrawitz C. Interkulturelle Padagigik im Uberlick. Frankfurt a. M., 1991.

Nieto S. Affirming Diversity. Sociopolitical Context of Multicultural Education. 2004.

Noah H.J. Defining comparative educations // In: Relevant methods in comparative education. Hamburg: UNESCO Institue for Education. 1973.

Noah H.J. & Eckstein M.A. Doing Comparative Education: Three Decades of Collaboration. Hong Kong, 1998.

Noah H. J. & Eckstein M.A. Toward a Sciences of Comparative

Education. N.Y, 1969.

Novoa A. Modèles d'analyse en éducation comparée: le champ et la carte // Les sciences de l'éducation, (2–3), 1995.

Nóvoa A. & Tali Yariv-Mashal. Comparative research in education. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://repositorio. ul.pt/ bitstream

Ogbu J. Minority Education in Comparative Perspective // Journal of Negro Education. 1990. №.1.

Page M. Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques. Québec, 1993.

Parkyn G.W. Aims and Results: Problems in Comparative Education // London Educational Review. V. 2. № 3. 1973.

Pédagogie comparée // In: Debesse M., Mialaret G. (eds.). Traité des sciences pédagogiques. Vol. 3. P., 1972.

Perez S., Groux D., Ferrer F. Éducation comparée et éducation interculturelle éléments de comparaison.[Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.Unige.

Postlethwaite T.N. International Studies of Educational Achievement. Hong Kong, 1999.

Prunet J. L'éducation interculturelle d'enfants de migrants en France. P., 1992.

Ravitch D. The School We Deserve. Revelations on the Educational Crises of Our Time. N.Y., 1985.

Rebaudières M. L'éducation interculturelle au sein du système éducatif français.[Электронный ресурс]. – Режим доступа: // http://www.cser.it

Reimers F., McGinn Noel F. Informed Dialogue: Using Research to Shape Education Policy Around the World. 1997.

Rey M. Recueils d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe. Strasbourg, 1983.

Robinson L. America's New Melting Pot // U.S. News & World Report 120. 29 Apr. 1996.

Relevant Methods in Comparative Education. Hambourg, 1973.

Rohrs H. Education comparée. P.Montruel, 1998.

Rossello P. L'éducation comparée au service de la planification // Cahier de pédagogie experimentale et de psychologie de l'enfant, nouvelle serie 17. 1959.

Rust V.D. etc. Research strategies in comparative education// Comparative Education Review, 1999.41.

Salanié B. The Riots in France: An Economist's View. [Электронный ресурс] – Режим доступа: ssrc.org ssrc.org

Schriewer J. Problemdimensionen sozialwissenschaftlicher Komparatistik // In: Kaelble, H. / Schriewer, J.: (Hrsg.) Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichtsund

Kulturwissenschaften. Frankfurt, (2003).

Selections from Michael Sadler See // J. H. Higginson (ed.). Liverpool, 1980.

Singer M. The Melting Pot: Symbolic Ritual or Total Social Fact? Ed. Verrene H. Nebraska, 1986.

Susi F. Societa multiculturale e risposte educative: l'educazione interculturale. [Электронный ресурс].-Режим доступа: // http:// www.cser.it

Takamichi Kajita. Some Arguments on Multiculturalism / The World and Japan in the Age of Multiculturalism. International Symposium. Hitotsubashi Univ. Tokyo, 1994.

Teichler U. Comparative Higher Education: Potentials and Limits// Higher Education, 32. 1966.

Templeton R. The Study of Comparative Education in the United States // Harvard Educational Review. 1954. 24, № 3.

Theories and Methods in Comparative Education/ Schriewer J. and Holmes B. (Eds) Frankfurt / M; Berlin; Bern; N.-Y.; P.; Wien, 1992.

Theories in Intercultural Communication// Kim Y.Y. & Gudykunst W.B. (eds.). 1988.

Van Daele H. L'éducation comparée. P., 1993.

Vermès G. La dynamique interculturelle dans l'éducation en France // Divers Cité Langues. 1997.

Vexliard A. La Pédagogie comparée, methodes et problèmes. P., 1967.

Vulliamy G. eg. Doing Educational Research in Developing Countries. Lewes, 1990.

World Migration 2005: Costs and Benefits of International Migration. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.un.org